

# JOHN DEWEY OM DEMOKRATI, UTDANNING OG ERFARING

Tuva Kindt Marthinsen

Veileder: professor i filosofi Bjørn T. Ramberg



Masteroppgave i filosofi ved Institutt for filosofi, ide- og kunsthistorie og klassiske  
språk

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2015

© Tuva Kindt Marthinsen

2015

John Dewey om demokrati, utdanning og erfaring

Tuva Kindt Marthinsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## SAMMENDRAG

Hvordan vi som mennesker lever sammen i samfunn betinges blant annet av hvordan vi forstår oss selv som individer, hvilket verdigrunnlag vi deler og hvordan vi ser på demokrati og styresmakt. Diskusjoner rundt hva demokrati innebærer, og hvordan vi kan mediere ulike synspunkter, er sentralt for hvordan vi ønsker å strukturere våre samfunn. Deweys utdannings – og demokratiteori er aktuell i så måte; den gir oss både en forståelse av oss selv som individer og sosiale vesener, og en metode for hvordan vi stadig kan utvikle og forbedre våre samfunn. For Dewey blir utdanning et vesentlig anliggende for demokrati fordi det er gjennom utdanningen vi formes som individer og kan utvikle oss til selvstendige og engasjerte samfunnsborgere. Deweys filosofi har imidlertid møtt kritikk for at den beskriver utdanning og demokrati ved hjelp av en teori om erfaring. Deweys erfaringsbegrep har blitt oppfattet som metafysisk, hans teori om erfaring har blitt kritisert som et tilbakeskritt for pragmatismen (Rorty). Denne oppgaven tar for seg sammenhengen mellom erfaringsbegrepet og utdannings – og demokratiteorien til Dewey. Jeg argumenterer, på den ene siden, for at gjennomslagskraften til utdannings – og demokratiteorien ikke betinges av Deweys erfaringsbegrep. Dette er fordi Deweys normative pragmatiske grunntanke—vårt mål er vekst—ikke forutsetter en filosofisk teori om erfaring. Men jeg viser samtidig at det konkrete innholdet i Deweys utlegning av menneskelig erfaring gir både struktur og innhold til demokrati- og utdanningsfilosofien. Men dette betyr også at hva erfaringsbegrepet innebærer for Dewey, er noe som tydeliggjøres i lys av utdanning – og demokratiteorien. Jeg argumenterer for at erfaring, i denne sammenhengen, må forstås naturalistisk, som et reviderbart begrep forankret i praksis, og ikke som et metafysisk fundament for anvendt teori.



## FORORD

En varm takk til professor Bjørn Torgrim Ramberg for stort engasjement og meget god veiledning våren 2014 –våren 2015. Veiledningen har vært inspirerende og givende.



## Innholdsfortegnelse

<b>Innledning .....</b>	<b>9</b>
Problemstilling.....	9
Oppbygning av oppgaven .....	10
Litteratur i oppgaven.....	11
<i>Erfaring</i> .....	11
<i>Demokrati og utdanning</i> .....	12
<i>Sekundærlitteratur</i> .....	13
<b>Kapittel 1 Kontekst .....</b>	<b>14</b>
John Dewey og pragmatisme.....	14
<b>Kapittel 2. Erfaring .....</b>	<b>19</b>
Innledning .....	19
Objektivitet og sannhet .....	20
Det organiske naturalisert tilsvarer erfaring .....	25
Erfaring rekonstruert.....	31
Kritikk av Deweys utledning av erfaring.....	39
<i>Argument 1: Er alt erfaring?</i> .....	40
<i>Argument 2: Skiller som ikke transcenderer erfaringen?</i> .....	43
Oppsummering .....	46
<b>Kapittel 3 Demokrati og utdanning.....</b>	<b>48</b>
Innledning .....	48
Liberalisme, empirisme og individ .....	49
Deliberativt demokrati .....	55
Det radikale demokratiet.....	59
Utdanning og pedagogikk.....	62
Oppsummering av kapitlet.....	70
<b>Kapittel 4. Erfaring i relasjon til demokrati og utdanning .....</b>	<b>72</b>
Innledning .....	72
Deskriptive/empiriske betingelser erfaringsbegrepet har for utdannings- og demokratiteorien .....	74
<i>Erfaring og læring</i> .....	75
<i>Erfaring og tenkning</i> .....	78
<i>Reflekterende undersøkelse og erfaring</i> .....	80
Normative betingelser erfaringsbegrepet har for utdannings- og demokratiteorien.....	84
<i>Moralsk erfaring</i> .....	85
<i>Deweys normative pragmatiske grunntanke.</i> .....	88
<i>Det sosiale aspektet ved erfaringsbegrepet.</i> .....	91
Oppsummering av kapitlet.....	92
<b>Kapittel 5 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>95</b>
Erfaring, vekst og pragmatisme .....	96
<b>Avslutning .....</b>	<b>98</b>
<b>Bibliografi .....</b>	<b>99</b>





# Innledning

## Problemstilling

Deweys forståelse av erfaring regnes gjerne som et sentralt element i hans filosofi (Hildebrand, Bernstein mfl<sup>1</sup>), og det er vanlig å anse at erfaringsbegrepet støtter hans utdannings- og demokratiteori. Dewey har gitt betydelige bidrag både til utdanningsfilosofi og demokratiteori, og disse er, som jeg viser i kapittel 3, nært knyttet til hverandre. Dersom Deweys erfaringsbegrep er en viktig forutsetning for utdannings- og demokratiteorien, vil disse bidragene også være sårbare for kritikk rettet mot forståelsen av erfaring. Deweys erfaringsbegrep blir kritisert (Cohen, Rorty mfl.<sup>2</sup>) for ikke å være et nyttig begrep, verken for Dewey eller (dermed), for pragmatismen generelt. Dersom Deweys utdannings- og demokratiteori likevel viser seg å forutsette erfaringsbegrepet, vil kritikken av erfaringsbegrepet (om berettiget) utfordre Deweys bidrag til demokratiteori og utdanningsfilosofi og undergrave deres betydning for pragmatisme. Dette vil være beklagelig, ettersom det er mye å lære fra Deweys filosofi om utdanning og demokrati, slik jeg ser det, uavhengig av erfaringsbegrepets betydning.

I boken *Pragmatism and Educational Research* oppsummerer Gert J. J. Biesta og Nicholas C. Burbules tre måter Deweys pragmatisme gir form til utdanning (og utdanningsundersøkelse) på.<sup>3</sup> Jeg håper å vise at disse føringene utgjør kjernen i Deweys utdanningsfilosofi. Hvis dette er tilfellet, vil Deweys pragmatisme likevel gi et grunnlag for utdanningsteorien hans, på en måte som ikke gjør erfaringsbegrepet sentralt. Og ettersom utdanning og demokrati henger nøye sammen for Dewey, er det plausibelt at denne strategien vil gi tilsvarende støtte også til hans også demokratiteori. Det jeg i denne oppgaven ønsker å påvise, er derfor at Deweys utdannings- og demokratiteori ikke kun er betinget av erfaringsbegrepet, og at disse viktige aspektene av Deweys filosofi ikke er like sårbare for

---

<sup>1</sup> David L. Hildebrand, *Dewey, A Beginner's guide*, Oxford: Oneworld Publications, 2008. Richard J. Bernstein. *The Pragmatic turn*, Cambridge: Polity Press, 2010, og i *Dewey, On Experience, Nature and Freedom, Representative Selections*. Red Richard J. Bernstein. Indianapolis New York: The Liberal Arts Press, Inc., 1960

<sup>2</sup> Morris Cohen, *Reason and Nature*, London: Kegan Paul, 1931, og Bjørn Ramberg, "Richard Rorty", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition), Edward N. Zalta (red.) 16.06.07  
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/rorty/>

<sup>3</sup> Gert J. J. Biesta og Nicholas C. Burbules. *Pragmatism and Educational Research*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2003

kritikken av erfaringsbegrepet som det i utgangspunktet kan være rimelig å anse.

Avklaringen jeg søker å gi av sammenhengene mellom erfaring, demokrati og utdanning i Deweys filosofi vil dermed vise at Deweys bidrag til pedagogikk og politiske teorier er mer robuste, og mer uavhengig av metafysikk, enn hva tilfellet er for teorien om erfaring.

Oppgavens problemstilling er derfor som følger: I hvilken grad er John Deweys syn på utdanning og demokrati betinget av hans begrep om erfaring?

## **Oppbygning av oppgaven**

Innledningsvis gis en kort innføring i hovedtrekk ved John Deweys pragmatisme. Dette er nødvendig for å kunne forstå utgangspunktet for hans filosofi (kapittel 1). Deretter, for å kunne svare på problemstillingen i tilstrekkelig grad, drøfter oppgaven først begrepet om erfaring hos Dewey (kapittel 2). Kritikk av erfaringsbegrepet, samt Deweys svar på kritikken gjennomgås og drøftes. Dernest redegjøres det for hans teori om utdanning og demokrati (kapittel 3). Disse to kapitlene danner grunnlaget for min videre analyse og drøfting av relasjonen mellom erfaringsbegrepet, utdanning og demokrati hos Dewey (kapittel 4). Kapittelet drøfter hvilke implikasjoner begrepet om erfaring har for utdannings – og demokratiteorien til Dewey, og legger dermed premissene for den avsluttende diskusjonen, i kapittel 5. Her viser jeg at Deweys teori om utdanning og demokrati vel så mye kan utledes fra pragmatismen som fra erfaringsbegrepet, og at det først og fremst er innenfor Deweys pragmatisme vi finner den normative grunntanken om at demokratiet og utdanningens mål er vekst.

Oppgavens anliggende er todelt:

1. Det ene formålet med oppgaven er å utvikle et selvstendig perspektiv på viktige aspekter av Deweys filosofi. Jeg argumenterer for at Deweys erfaringsbegrep ikke betinger utdannings- og demokratiteorien hans like mye som det først kan late til. Pedagogikk, utdanning og demokrati hviler dermed ikke så tungt på erfaringsbegrepet som det kan se ut som. Selv om jeg argumenterer for at Deweys teori om erfaring gir struktur og empirisk innhold til utdanningsfilosofien, og at erfaringsbegrepet speiler den utdanningsfilosofien Dewey mener er den riktige, argumenterer jeg også for at det ført og fremt er i begrepet om *vekst* mulig å finne normative føringer på utdannings –og demokratiteorien til Dewey. Vekst som utdanningen og demokratiets mål er først og fremst å finne i Deweys normative pragmatisme. Jeg ønsker likevel ikke å trekke noen entydig konklusjon ad

erfaringsbegrepets betydning for Deweys filosofi, men jeg håper å vise at erfaringsbegrepet på dette området (utdanning og demokrati) ikke er like avgjørende som man kunne tenke seg.

2. Det andre anliggendet vil være å se erfaringsbegrepets betydning i et større perspektiv knyttet opp mot mer dagsaktuell debatt innenfor pragmatisme. En del av dagens debatt dreier seg om hva erfaringsbegrepet, slik vi finner det hos de klassiske pragmatistene James og Dewey, har å si for pragmatismen generelt. Neo-pragmatist Richard Rorty er for eksempel skeptisk til erfaringsbegrepet, mens Richard J. Bernstein, vektlegger at begrepet er vesentlig for pragmatisme som retning. Ved å redegjøre for Deweys erfaringsbegrep, som er et komplisert og nyansert begrep, tror jeg det samtidig vil bli tydeligere hva erfaringsbegrepet har å si for pragmatismen mer generelt. Siden jeg argumenterer for at det konkrete innholdet i Deweys utlegning av menneskelig erfaring både gir struktur og innhold til demokrati- og utdanningsfilosofien, håper jeg å vise at erfaringsbegrepet kan være nyttig for utdannings – og demokratiteorien, og også for pragmatisme. I denne sammenhengen mener jeg at erfaringsbegrepet må forstås naturalistisk, og ikke som et metafysisk fundament for anvendt teori.

## **Litteratur i oppgaven**

John Deweys tekster er mange, og hans begrep om erfaring, demokrati og utdanning er redegjort for en rekke steder. En fullstendig analyse av Deweys syn på erfaring, utdanning og demokrati – og ikke minst utviklingen hans filosofi gjennomgikk over mange tiår – ligger dermed utenfor det som er mulig å gjennomføre innenfor oppgavens rammer. Derfor tar jeg utgangspunkt i et utvalg sentrale tekster, og supplerer med tilleggsilder underveis. Sitater i oppgaven er gjengitt på engelsk, og jeg kommenterer kun oversettelser til norsk der det er spesielt behov for det.

Nedenfor følger en oversikt over hvilke tekster jeg benytter meg av i oppgaven i forhold til tema, og deretter gir jeg en oversikt over tilleggs litteratur.

## **Erfaring**

Innledningsvis drøfter jeg det organiske aspektet ved erfaringsbegrepet til Dewey. Dette er et begrep Dewey har fra Hegel, og er sentralt for hvordan Dewey beskriver erfaring. Jeg benytter meg av Songsuk Susan Hahns artikkel ”Organic Holism and Living Concepts” for å gjøre dette. Hahn naturaliserer Hegels begrep om det organiske. Dette gjør han ved å se det i

relasjon til Hegels tidlige påvirkning av Goethe. Denne tolkningen, som jeg viser, tilsvarer Deweys det organiske aspektet av erfaringsbegrepet.

Jeg benytter meg av Deweys rekonstruering av erfaring, slik det blir forstått i den empiristiske tradisjon, i hans essay ”The Need for a Recovery in Philosophy” (1917). Dette er et godt sted å starte fordi Deweys redegjørelse av erfaringsbegrepet tar en *via negativa*. Det vil si at Dewey begynner sin utledning av erfaring som (negativ) kritikk av den tradisjonelle forståelse av erfaring, for deretter å utlede sin (positive) versjon av erfaring og hva dette innebærer. I dette essayet ligger derfor utgangspunktet for Deweys videre utvikling av begrepet. Deretter benytter jeg meg av kritikk først og fremst fra Morris Cohen (1931),<sup>4</sup> som var en av Deweys samtidige kritikere, for å se på problemer med erfaringsbegrepet. Mitt valg er motivert av at Cohens kritikk av Dewey tar opp det mest sentrale problemet ved erfaringsbegrepet, og fordi Dewey utvikler sitt begrep om erfaring i senere tekster blant annet som svar på kritikken fra Cohen. Jeg benytter meg derfor av Deweys essay “Nature in Experience” (1925), for å se om han kan svare på kritikken på en adekvat måte. Essayet ble skrevet som svar til kritikk fra Morris Cohen (og også William Ernest Hocking)<sup>5</sup>. Her trekker jeg på kommentarer som Richard J. Bernstein gir til essayet “Nature in Experience”, hentet fra essaysamlingen *Dewey On Experience, Nature and Freedom* (1960). Jeg ser også på en av Deweys tidlige formuleringer av erfaringsbegrepet i sin kritikk av ”The Reflex Arc Concept” i psykologien (1896).

I kapittel fire, hvor relasjonen mellom erfaringsbegrepet og utdannings –og demokratiteorien drøftes benyttes også Deweys beskrivelse av reflekterende tenkning (eller reflekterende erfaring) i Deweys *How We Think* (1910).

## **Demokrati og utdanning**

De hovedbøker av Dewey som jeg benytter meg av i forhold til utdanning og demokrati, er *Democracy and Education* (1916) og *Experience and Education* (1938). I tillegg benytter jeg meg av R.W. Hildreths essay “What Good is Growth? Reconsidering Dewey on the Ends of Education”, som er en god drøfting av vekstbegrepet til Dewey. Dette blir sentralt i oppgaven fordi Deweys normative begrep om vekst ikke forutsetter en filosofisk teori om erfaring,

---

<sup>4</sup> H. O. Mounce, *The two Pragmatisms, From Peirce to Rorty*, London/New York: Routledge, 1997, 151

<sup>5</sup> Bernstein. *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, 244

## Sekundærlitteratur

I oppgaven anvender jeg supplerende litteratur. Jeg gir under en kort beskrivelse av de mest anvendte verkene gjennom oppgaven.

Jeg anvender David Hildebrands *Dewey* (2008), samt *Beyond Realism and Antirealism* (2003). Hildebrands *Dewey* fungerer som bakgrunnsstoff og er en systematisk og beskrivende introduksjon til Deweys filosofi. I *Beyond Realism an Antirealism* drøfter Hildebrand likhetstrekk ved debatten mellom pragmatisme, realisme og idealisme på Deweys tid og debatten om objektivitet og sannhet som finner sted innenfor pragmatismen i dag.

Jeg anvender også *The two Pragmatisms, From Peirce to Rorty* (1997) skrevet av H. O. Mounce. Dette er en introduksjon til både James, Dewey og Peirce og Rorty. Mounce er ikke ofte sitert av andre pragmatister, noe som kan virke litt tilfeldig i og med at han gir en meget nyttig introduksjon til temaet.

*The Pragmatic turn* (2010) skrevet av Richard J. Bernstein anvendes i forbindelse med demokrati, men også i forhold til pragmatisme generelt. Jeg supplerer også med litteratur fra Michael Bacon, som i boken *Pragmatism* (2012), gir en vel ansett introduksjon til denne tradisjonen.

I tillegg trekker jeg på artikkelen fra Steven Levine: "Rehabilitating Objectivity: Rorty, Brandom, and the New Pragmatism" om pragmatisme og erfaringsbegrepet.

Boken *John Dewey's Philosophy of Education; An Introduction and Recontextualization for Our Times* (2012), skrevet av Jim Garrison, Stefan Neubert og Kersten Reich, brukes også.

Et viktig spørsmål er hvordan pragmatisme influerer utdanningsmetoder i dag, og også hvilke implikasjoner Deweys pragmatisme har for hans utdanningsteori. Dette er tema i "*Pragmatism and Educational Research*" (2003) av Gert J. J. Biesta og Nicholas C. Burbules, som dermed blir en viktig tekst i siste del av oppgaven.

Til sist kan nevnes boken, *Guide to the Works of John Dewey* (1970) redigert av Jo Ann Boydston, hvor enkelte passasjer er opplysende for min diskusjon.

# Kapittel 1 Kontekst

## John Dewey og pragmatisme

Hver samtid har sine problemer, sa John Dewey (1859–1952), og hvert samfunn må løse disse på sin måte. Ettersom ingen situasjon er lik, bør filosofiens anliggende først og fremst være å prøve å adressere og utvikle metoder for å bedre menneskenes mulighet til vekst i samfunnet. Filosofisk undersøkelse skal på denne måten utvikle de verktøy mennesker trenger i stedet for å beskjeftige seg med tradisjonelle filosofiske problemer, slik som for eksempel å besvare skeptisismen og beskrive hva vi kan ha sikker kunnskap om. Pragmatismen hadde således en skepsis til at den akademiske filosofien var blitt mer og mer akademisk og teknisk. Dewey tok dette så langt at han valgte å kalle sin posisjon for anti-intellektualistisk. Med det mente han at filosofi først og fremst skulle utvikle samfunnet. Dewey var således svært skeptisk til all fundament-tenkning innenfor filosofien, noe neo-pragmatist Richard Rorty (1937-2007) viderefører i sitt angrep på moderne epistemologi og metafysikk.<sup>6</sup> For Dewey bør filosofi derfor snarere begynne med det *praktiske* hos mennesket fremfor å lete etter endelige og definitive sannheter om verden. Filosofiens oppgave er derfor å stille og prøve å svare på spørsmål som ”hvilke verdier har vi i dag?” og ”hvordan løser vi et gitt problem på best mulig måte?”, i stedet for å besvare spørsmål som ”hva kan vi ha sikker kunnskap om?”. Dewey skriver i ”The Need for a Recovery in Philosophy” (1917): “ [...] philosophy must cease to be a device for dealing with the problems of philosophers [becoming instead] a method, cultivated by philosophers, for dealing with the problems of men”.<sup>7</sup> Deweys filosofi begynner således som en kritisk refleksjon av eksisterende filosofiske (og psykologiske) posisjoner og utvikles og modifiseres derfra over tid, frem til den når en positiv filosofi som i dag betegnes som (klassisk) pragmatisme.

Vi kan tydeliggjøre Deweys syn på filosofiens oppgave som en metode —en metode som stadig vil utvikle og forandrer seg i takt med de problemene som til en hver tid eksisterer—med et eksempel. En av verdens største utfordringer i dag er uten tvil global klimaendring. Sentralt innenfor denne debatten er ideen om å skape en verden som er bærekraftig. Jeg låner David Hildebrands beskrivelse av dette ordet som det som betegner det

---

<sup>6</sup> Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, New Jersey. Princeton University Press

<sup>7</sup> Lewis E. Hahn. “Dewey’s Philosophy and Philosophic Method”, i *Guide to the Works of John Dewey*, red. Jo Ann Boydston, s 15-60, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1970, 36

21. århundrets situasjon. Det er en tydelig sammenheng mellom hvordan vi forstår vår situasjon i verden i dag, med betegnelser som bærekraftig, og også Deweys filosofi.

Hildebrand skriver:

By framing contemporary goals with terms like *balance* and *sustainability*, our era distinguishes itself from earlier ones seeking the 'holy', 'good', 'profitable', or 'efficient'. While those values are still important, my point is that it is becoming ever more routine for us to describe our enterprises' *overarching* goal in language that is deeply functional and ecological. [...] More and more, our philosophical questions imply that answers will be sought amid the process and materials of life, not in a realm beyond experience or in the distant future or past. The attitude that goals and values should be sought *within* experience, among the events and objects of the natural world, forms the core of Dewey's philosophical vision.<sup>8</sup>

Ifølge Hildebrand er det altså, vanligere i dagens globale samfunn å beskrive våre foretaks målsettinger (og jeg vil anta andre målsettinger) med språk som er mer funksjonelt og økologisk enn det har vært i tidligere perioder. Hildebrand skriver at der tidligere tiders samfunn formulerte sine målsetninger ut fra en forståelse av hva som var godt, hellig, effektivt og hva som medfører profitt, ser dagens samfunn etter hva som er bærekraftig. Dette vil si, ifølge Hildebrand, at vi nå stadig vender oss mer mot prosesser i livet (som er innenfor menneskers erfaring) når vi forsøker å besvare våre filosofiske spørsmål. Hvordan vi handler vil måles etter immanente standarder, hvorvidt det er funksjonelt, eller, som vi sier, bærekraftig. Å vende seg til praksis og å beskrive metoder for å løse problemer på funksjonelt vis, er i kjernen av pragmatismen. Men det er kanskje ikke nok å bemerke at vi må se til praksis for å løse problemene; for hvordan skal praksis kunne rettlede oss til å gjøre gode og funksjonelle valg?

Den beste metoden for å komme frem til hvordan menneskers problemer bør løses, og hvilke verdier som skal være de gjeldende, beskrev Dewey som empiriske undersøkelser og utvikling av hypoteser. Den metode som Dewey og den klassiske pragmatismen mente kunne oppnå dette var vitenskapelig metode generelt og de forskjellige vitenskapene spesielt. Selv om pragmatistene mener det ikke er hensiktsmessig å søke å svare på hva vi kan ha sikker kunnskap om, betyr ikke det at det ikke er funksjonelt å bruke vitenskapen og de svar den kommer frem til for menneskene. Det *er* mulig å komme frem til svar som både er viktige og avgjørende for hvordan vi skal kunne utvikle oss både som individer og som samfunn. Pragmatismen ser med andre ord optimistisk på menneskers evner til å ta i bruk vitenskapen og med det løse kompliserte problemer. Er dette nok til å løse klimasituasjonen?

---

<sup>8</sup> Hildebrand, Dewey, 15

Her er det funksjonelt å nevne at det ikke er sikkert at vi finner bedre svar i andre politiske og filosofiske teorier. Global oppvarming, klimautslipp og tilsvarende er alle relativt nye fenomener, og det kan tenkes at helt nye løsninger må til. Pragmatismen er ikke forankret i prinsipper om sannhet som noe utenfor vår praksis, noe transcendent. Nettopp derfor rettes vår filosofiske refleksjon mot oss selv, mot vår praksis, og har som mål å finne fram til konkrete, innovative og bærekraftige løsninger. Det er dette som ligger i pragmatismens krav om at vi må *tenke* selv. I likhet med William James (1842-1910)<sup>9</sup> og Charles Sanders Peirce (1839-1914)<sup>10</sup>, de to andre som regnes for grunnleggere av pragmatismen, så Dewey sannhet som det som fungerer.

Ettersom verden er i stadig forandring, mente Dewey at også verdier vil forandre seg. Hver generasjon trenger å finne ut av hva som er det beste alternativet for sine liv og hvilken moral som er den rette. Dette betyr at rett eller galt ikke kan defineres en gang for alle, eller gi oss uttømmende regulativer for hvordan vi skal handle. Gjennom intelligent og reflektert problemløsning (og vitenskapelige metode) vil samfunn kunne finne de beste mulige betingelsene for fremtidig vekst ut fra den situasjonen som eksisterer.

Det kan diskuteres hvorvidt Deweys teori gir gode verktøy for å løse store problemer innenfor et demokrati, for eksempel klimasituasjonen i dag, men det er en styrke ved Deweys teori at metoden enkelt kan overføres til dagsaktuelle problemer, også mer enn 100 år etter hans død. Metoden Dewey anvender i sin filosofi er funksjonell, eksperimentell og kan lett tilpasses samfunnets nye problemer.

Dewey, selv, talte blant annet for kvinners rettigheter, tok opp raseproblematikk, arbeidsledighet, hjemløse, mangel på helsevesen for de fattige og de store forskjellene mellom fattig og rik. Han hadde dermed stor tro på sin metode for å løse reelle og komplekse samfunnsproblemer. Det er kanskje ikke så rart at Dewey var opptatt av samfunnets problemer og utvikling. Han ble født kun to år etter den amerikanske borgerkrigens slutt i (1859), og i tillegg til å oppleve to verdenskriger, så Dewey USA utvikle seg til et land med store problemer. Dewey er like mye samfunnskritiker som filosof, og han skrev vel så mye til amerikanske innbyggere flest som til fagfilosofer.<sup>11</sup> For oss kan det virke som disse formene for intellektuell virksomhet—fagfilosofi og samfunnskritikk—kan drives uavhengig av

---

<sup>9</sup> Russell Goodman. "William James", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 Edition), Edward N. Zalta (ed.), 29.10.13 <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/james/>

<sup>10</sup> Robert Burch "Charles Sanders Peirce", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), 12.11.14 <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/peirce/>

<sup>11</sup> Dewey skrev rundt førti bøker samt flere hundre artikler og tidsskrifter i løpet av sine 93 år, og mange av hans mest kjente tekster er publisert etter fylte seksti år.



hverandre. Men for Dewey var det to sider av samme sak. Nettopp dette er kjernen i hans pragmatiske forståelse av filosofi. I tillegg til å regnes som en av grunnleggerne av den amerikanske pragmatismen, anses han også for å være en av de klassiske tenkerne innenfor utdanning og pedagogikk. Hans innflytelse innenfor disse feltene forblir stor, både i USA og internasjonalt. Antagelig har ingen andre hatt like stor innflytelse på den pedagogiske diskursen i første halvdel av det 20. århundret som Dewey.<sup>12</sup> Dewey underviste i USA så vel som i utlandet.<sup>13</sup> I løpet av sin karriere opplevde Dewey å bli en av Amerikas mest innflytelsesrike intellektuelle.

*Erfaring* er et av de mest sentrale, og mest diskuterte, begreper innenfor Deweys filosofi. Erfaring er menneskers opplevelse av seg selv i verden, og deres opplevelse av hvordan handling foregår som en transaksjon mellom mennesket og omgivelsene. Hvis pragmatismen forsøker å gi en forståelse av menneskers felleskap basert på anti-fundamentalisme, fritt for dogmatisme<sup>14</sup>, er erfaringsbegrepet det som skal vise hva en slik forståelse består i. Menneskets adferd består både av sosiale og psykologiske komponenter, som formuleres av Dewey som deler innenfor erfaring.

Deweys innflytelse både innenfor filosofi og pedagogikk avtok likevel mot slutten av hans karriere og etter hans død i 1952. Ifølge Jim Garrison, Stefan Neubert og Kersten Reich i boken *John Dewey's Philosophy of Education; An Introduction and Recontextualization for Our Times*, skyldtes dette at analytisk filosofi ble dominerende (spesielt i USA), og at psykologi og utdanning i tiårene som fulgte etter Deweys død søkte til andre teorier enn Deweys utdanningsfilosofi.<sup>15</sup>

I de siste tiår ser det likevel ut til å være økt oppmerksomhet rundt hans tekster og rundt pragmatisme som retning, blant annet på grunn av Richard Rortys arbeid. Rorty begynner boken *Philosophy and the Mirror and Nature* (1979) med å plassere Dewey, sammen med Heidegger og Wittgenstein, som en av de tre mest innflytelsesrike og viktige filosofer i det 20. århundre.<sup>16</sup>

Å bli kreditert slik er ingen liten prestasjon. Rorty gjør dette fordi han i sin pragmatisme er influert av Deweys filosofi, og det er heller overraskende at han like fullt

---

<sup>12</sup> Jim Garrison, Stefan Neubert og Kersten Reich. *John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualization for Our Times*. New York: Palgrave Macmillan, 2012, ix

<sup>13</sup> Hildebrand, *Dewey*, 2

<sup>14</sup> Dette følger av pragmatismens syn på objektivitet og sannhet.

<sup>15</sup> Garrison, Neubert og Reich skriver at for mange utdanningsteoretikere har fortrent hvor vesentlig det er med en gjennomtenkt utdanningsfilosofi eller teori, slik som vi finner hos Dewey. Garrison, Neubert og Reich, *John Dewey's Philosophy of Education*, ix

<sup>16</sup> Rorty, *Philosophy and The Mirror of Nature*, s 5

avviser erfaringsbegrepet, som er et så sentralt aspekt ved Deweys filosofi. Dewey selv bruker mye tid på å beskrive erfaring, og han forsvarer det gjentatte ganger. Antagelig ville han ha forsvart det fra kritikk fra Rorty.<sup>17</sup>

Vi skal i neste kapittel ta for oss erfaringsbegrepet i detalj, og vi vil se at det influerer hele Deweys filosofi<sup>18</sup>. Det er derfor noe komplisert å se hva Deweys filosofi kan være uten at erfaringsbegrepet gis en sentral rolle. Dermed kan det alt nå virke som en krevende oppgave å argumentere for at erfaringsbegrepet ikke betinger Deweys utdannings – og demokratiteori på avgjørende vis. For hvis erfaringsbegrepet influerer hele hans filosofi, vil det ikke da være et nødvendig utgangspunkt for hans mer spesifikke betraktninger om utdanning og demokrati?

Selv om argumentet i denne oppgaven er at utdannings – og demokratiteorien til Dewey kan underbygges gjennom en pragmatisme som ikke er basert på begrepet om erfaring, betyr dette likevel ikke at erfaringsbegrepet er uten egentlig betydning for Dewey, eller for pragmatismen. Erfaringsbegrepet kan likevel vise seg å være informativt og opplysende. Hvordan og i hvilken grad gjenstår å se.

I Deweys ånd kan vi derfor begynne undersøkelsen med det Dewey betegner *reflekterende tenkning* ad erfaringsbegrepets betydning. Dewey:

Reflective thinking in short, means judgment suspended during further inquiry: and suspense is likely to be somewhat painful. As we shall see later, the most important factor in training of good mental habits consist in acquiring the attitude of suspended conclusion, and mastering the various methods of searching for new materials to corroborate or to refute the first suggestion that occur. To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry – these are the essentials of thinking.<sup>19</sup>

Vi skal derfor prøve å svare på denne oppgaven med en tilnærming tilsvarende reflekterende tenkning. Det kan tenkes det er noe smertefullt, men forhåpentlig fører det til at konklusjonene trekkes på solid grunnlag. Spørsmålene vi ønsker besvart er: Hvilken betydning har erfaring for Deweys filosofi? Hvilke konsekvenser har begrepet for utdannings- og demokratiteorien? Og kan erfaringsbegrepet virkelig bare ”kastes ut” av Deweys pragmatisme?

---

<sup>17</sup> I senere tekster uttrykte han likevel at han gjerne skulle ha byttet ut begrepet erfaring med betegnelsen ”kultur”, for han mente ”kultur” beskrive alle de vesentlige elementene ved ”erfaring”. Det er tenkelig at Dewey i siste instans ville vært mer enig med Rorty enn Rortys Dewey-influerte kritikere er villig til å erkjenne. Garrison, Neubert og Reich, *John Dewey's Philosophy of Education*, 13

<sup>18</sup> Hildebrand, *Dewey*, 9

<sup>19</sup> John Dewey, *How we think*, New York: Dover Publications, 1997, 13

## Kapittel 2. Erfaring

### Innledning

For å kunne svare på spørsmålene fra forrige kapittel, begynner vi med en analyse av Deweys erfaringsbegrep. Det vil med dette bli mulig å se hvorfor begrepet er sentralt og hvordan det påvirker andre deler av hans filosofi. Først og fremst må vi se på hvorfor erfaringsbegrepet er en sentral del av Deweys filosofi. Det vil si: hvorfor skriver Dewey om erfaring?

Filosofiske forsøk på å forstå mennesket, verden og universet kommer på mange måter sammen i ett samlet spørsmål: Hvordan kan vi som subjekter oppnå kunnskap om verden, og med det beskrive og forstå hva det innebærer å være et menneske og/eller et levende vesen? Beskrivelser av menneskets ontologi er derfor sentralt for mange tenkere. Aristoteles' psykologi tar for eksempel opp dette aspektet, og i *De Anima* beskriver han liv i forhold til hva det vil si å ha en sjel (*psuchê*).<sup>20</sup> Dette er en tolkning av liv. René Descartes' (1596–1660)<sup>21</sup> beskrivelse av sjel som immateriell substans danner utgangspunktet for hele hans filosofi: jeg tenker, derfor er jeg. Deweys erfaringsbegrep er på mange måter Deweys bidrag i denne tradisjonen. Erfaring beskriver hvordan vi som mennesker opplever, handler og forstår verden. Av denne grunn er det et sentralt element i hans filosofi, forstått som et svar på spørsmål som har preget tradisjonen siden den greske antikken.

Erfaringsbegrepet forankres også i Deweys empiriske naturalisme. Det empiriske elementet er at Dewey ser til konkrete og praktiske situasjoner der mennesket handler for å beskrive hvordan det erfarer eller opplever seg selv og verden omkring seg. Det finnes derfor ikke referanser til hverken sjel eller immateriell substans, for det er Deweys overbevisning at vi alle er del av en naturlig verden. Dette siste aspektet representerer derfor Deweys naturalisme. Dette får blant annet et interessant utfall for hvordan vi forstår identitet og personlighet i Deweys filosofi, noe vi kommer tilbake til i kapittel 3. Vårt spørsmål nå er: Hvordan er dette erfaringsbegrepet relatert til pragmatismen Dewey står for?

Som vi har sett i forrige kapittel, er pragmatismen opptatt av hvordan filosofi kan benyttes av mennesker på best mulig måte for å løse aktuelle og reelle problemer i samfunnet.

---

<sup>20</sup>Kommentatorer av Aristoteles er uenige om Aristoteles anser en del av sjelen som en egen substans. Aristoteles beskrivelse av aktivt intellekt i *De Anima* 3.4 og 3.5 åpner her for tolkning. Aristotle. *De Anima (On the Soul)*. Oversatt med introduksjon av Hugh Lawson-Tancred. Penguin books: Ltd, Registered Offices 80 Strand, London WCR2 0RL, England, 1986, 201-205, se introduksjon av Lawson-Tancred, 23

<sup>21</sup>Gary Hatfield, "René Descartes", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (red.) 16.01.14 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/descartes/>

Dette praktiske utgangspunktet, og (som vi skal se) også pragmatismens syn på objektivitet og sannhet, er for mange de aspektene som skiller pragmatismen fra andre filosofiske teorier. Ved å beskrive sannhet og objektivitet i forhold til funksjonalitet, og med det i forhold til praktisk betydning, avviser pragmatismen at vi noen gang kan oppnå definitivt sikker kunnskap. Men hvis dette er tilfellet, hva er da poenget med å beskrive menneskers handlinger og forståelse av verden slik Dewey gjør med erfaring? Ifølge pragmatismen kan det virke umulig å beskrive hvordan verden egentlig er. Siden mennesket er situert i verden, og vi er en del av denne, eksisterer det på mange måter ikke en verden uavhengig oss som vi kan ha sikker kunnskap om, mener Dewey. Å prøve å beskrive erfaring helt generelt, faller derfor utenfor, eller transcenderer, pragmatismens forutsetning om at sannhet er det som er funksjonelt. Det eneste Dewey kan se ut til å håpe å beskrive med et begrep om erfaring som sådan, er en teori om menneskers adferd tilsvarende hva som er funksjonelt å opprettholde. Av denne grunn er det mange som allerede her gir opp pragmatismen. For en teori som holder sannhet for å være det som er funksjonelt medfører vel relativisme?

Før jeg gir en detaljert redegjørelse for Deweys syn på erfaring, vil jeg kort beskrive hva pragmatismen mener med å si at sannhet er det som fungerer. Dette er nødvendig, fordi kritikken ovenfor ikke tar høyde for det jeg mener er en mer nyansert forståelse av objektivitet og sannhet hos Dewey, enn det kritikere tilskriver ham. Det er også på sin plass å nevne at mange av dagens pragmatister ønsker å inkorporere objektivitet og sannhet i pragmatismen, og med det unngå relativisme. Kritikken ovenfor er derfor rettet mot en bestemt type pragmatisme, tilsvarende den vi kan synes å finne hos James og Dewey.<sup>22</sup> Det er derfor en forutsetning for å forstå Deweys erfaringsbegrep å forstå pragmatismens syn på objektivitet og sannhet. Og for at dette synet ikke skal misforstås, men skal kunne framstå i sin rette kontekst, er det også nødvendig å gi en kort drøfting av Deweys påvirkning fra Hegel og Charles Darwin.

## **Objektivitet og sannhet**

La oss se hvordan pragmatismens syn på objektivitet og sannhet skiller seg fra mer tradisjonelle oppfatninger av sannhet i lys av et eksempel: tyngdekraften.

Et eksempel: Et eple som løsner fra et epletre vil (typisk) falle til jorden og ikke sveve opp mot himmelen.<sup>23</sup>

Dette vil tradisjonelt sett oppfattes som sant om verden. Tyngdekraften beskriver en naturlov, og beskrivelser som er i tråd med den gir således en korrekt beskrivelse av verden. Fra pragmatismens ståsted vil dette imidlertid ikke gjelde som absolutt sant. For selv om det er sannsynlig at beskrivelser av for eksempel naturlover er korrekte beskrivelser av verden, vil det alltid gjenstå en mulighet, for vi kan ta feil. Dette er ikke et kontroversielt syn, for mye vitenskap (og vitenskapsfilosofi) vektlegger akkurat dette. For eksempel mente den kjente vitenskapsfilosofen Karl Popper<sup>24</sup> at det aldri er mulig å bekrefte en teori, uansett hvor mange observasjoner som tilsynelatende bekrefter teorien.<sup>25</sup> Å ha dette synet på vitenskap er det som betegnes "fallibilisme". Peter Godfrey-Smith, for eksempel, tilskriver termen "fallibilisme" til Peirce. I boken *Theory and Reality* skriver Godfrey-Smith:

Popper placed great emphasis on the idea that we can never be *completely sure* that a theory is true. After all, Newton's physics was viewed as the best-supported theory ever, but early in the twentieth century it was shown to be false in several respects. However all, almost all philosophers of science accept that we can never be 100 percent certain about factual matters, especially those discussed in science. This position, that we can never be completely certain about factual issues, is often known as *fallibilism* (a term due to C. S. Peirce).<sup>26</sup>

Pragmatismens syn på vitenskapen som fallibilistisk og synet på objektivitet og sannhet kan derfor minne om en form for filosofiske skeptisisme, som sier at kunnskap ikke er mulig fordi ingen *kan* vite.<sup>27</sup> Men det er viktig ikke å misforstå hva pragmatismen egentlig mener på dette punktet. For selv om vi ikke kan vite helt sikkert, betyr ikke det at teorier og forklaringer om verden er unødvendige, og heller ikke at de av den grunn er feil. Pragmatismen mener derfor at det like fullt er *funksjonelt* å beskrive fenomener, slik som naturlover, vitenskapelig. Men hva betyr i realiteten å beskrive vitenskapelig undersøkelse og det den kommer frem til som funksjonelt? Vil det ikke uunngåelig føre til relativisme og subjektivism?

---

<sup>23</sup>Se George Smith, "Isaac Newton", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2008 Edition), Edward N. Zalta (red.) 19.12.07, <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/newton/>

<sup>24</sup>Se Stephen Thornton, "Karl Popper", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 05.02.13 <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/popper/>, Peter Godfrey-Smith. *Theory and Reality: an introduction to the philosophy of science*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 2003, 59

<sup>25</sup>Selv om de fleste vitenskapsfilosofer er enig i fallibilisme, er det ikke alle som er enig med Poppers tydelige avvisning av at vi aldri kan vite, selv etter observasjoner som bekrefter teoriene. Se Godfrey-Smith, *Theory and Reality*, 59

<sup>26</sup>Peter Godfrey-Smith, *Theory and Reality*, 59

<sup>27</sup>Jonathan Dancy. *Introduction to Contemporary Epistemology*. Oxford: Blackwell Publishing, 2010, 7. Se også Peter Klein, "Skepticism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 28.10.10 <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/skepticism/>

Å hevde at pragmatismen fører til at hva som helst kan regnes som sant, eller er en form for relativisme, er likevel ikke helt berettiget. For eksempel: hvis jeg mener at det fungerer å ikke tro på tyngdekraften, og av den grunn hopper ut av vinduet i den tro at jeg ikke vil falle til jorden, vil det fort vise seg at jeg tar feil. Det vil derfor ikke være *funksjonelt* å tro at tyngdekraften ikke er virksom. Det vil derimot være funksjonelt å opprettholde det syn at tyngdekraften eksisterer og at de relevante naturlover er sanne. Det er slik, selv om fremtidige undersøkelser vil kunne avvise teorien. Kanskje vil vitenskap avdekke at tyngdekraften bedre kan beskrives på en annen måte, med andre teorier, som i sin tur vil være mer funksjonelle for menneskers praksis. Det kan derfor argumenteres for at det implisitt i begrepet ”det funksjonelle” ligger er et visst grunnlag for sannhet, i det at den alltid må ses i forhold til praksis. En helt abstrakt tvil, rent logiske muligheter for feiloppfatning, legger pragmatismen bort som irrelevante i epistemisk vurdering. Det er dette som skiller pragmatismen fra skeptisisme, og som gjør at vitenskapelig metode kan komme fram til at det som fungerer er det som er sant, uten at dette framstår som vilkårlig. Siden vitenskapene er et resultat av nøye empiriske undersøkelser og testing av disse mot tidligere teorier og hypoteser, er de ikke basert på tilfeldige antagelser. Men dersom, det likevel er mulig å si noe om verden, og at det vil kunne være sant, hvorfor opprettholder ikke pragmatismen det synet om at sikker kunnskap er mulig å oppnå? Det er et godt spørsmål.

Grunnen til at Dewey opprettholder et falibilistisk syn er trolig todelt, tror jeg. Først og fremst mener Dewey at det ikke eksisterer en verden uavhengig mennesket. Det er således ikke et ontologisk skille mellom subjekt og objekt i substans, og heller ikke mellom praksis og teori, mål og middel, og normativt og deskriptivt. (Dette synet kritiseres Dewey for gjentatte ganger, noe vi kommer tilbake til.) Ved ikke å skille ontologisk mellom disse størrelsene, er det umulig å si noe om en verden som ikke er relativt til et subjekt. Like fullt ser Dewey disse begrepsparene som funksjonelle beskrivelser i forhold til vår praksis, og opprettholder disse som termer som har forskjellig kontraster som gis forskjellig betydning innenfor menneskers praksis. Kunnskap om verden er således mulig innenfor dette synet, selv om mennesket og verden er del av samme hele. Men dette er likevel ikke hovedårsaken til at pragmatismen generelt mener at sikker kunnskap ikke er mulig. For Deweys avvisning av dualismer medfører ikke at vi ikke kan vite noe sikkert. Det vil være mulig innenfor dette synet å si at vi kan ha sikker kunnskap. Selv om vi er en del av en verden, mener jeg ikke dette medfører at vi av den grunn er ute av stand til å si noe om en ”objektiv” verden. Problemet er derimot at teorier som ønsker å si noe om en objektivitet forutsetter at det er en

objektiv verden forstått som en verden uavhengig oss. Dewey avviser dette. Det kan dermed virke plausibelt å tenke at han mener at objektivitet er en illusjon. Jeg er uenig i det. Det hele kommer an på hva objektivitet betyr. Om objektivitet impliserer en verden uavhengig av mennesket, så er det vanskelig å si noe objektivt fra et menneskets ståsted. Men, om objektivitet er forenelig med at vi er en del av en verden vi søker å erkjenne, da er det ikke noe galt i å mene at vi kan ha objektiv kunnskap om oss selv i verden. Hvorfor er det likevel så viktig for Dewey å avvise at sannhet og objektivitet tilsier at absolutt sikker kunnskap er mulig? Hans motivasjon for dette ligger et helt annet sted enn skeptikernes, tror jeg.

Den viktigste grunnen til at pragmatismen opprettholder et syn på sannhet og objektivitet som aldri kan fungere som fundament for helt sikker kunnskap, er snarere at det fører til anti-fundamentalisme. Som vi senere skal se (kapittel 3), er dette et sentralt element for Deweys demokratiteori. Dette er en intendert konsekvens, og fører til at det ikke er mulig å legitimere hverken politiske teorier eller synspunkter ut fra generelle prinsipper om verden. For eksempel skriver Platon om Sokrates og slavegutten om hvordan slavegutten ikke på samme måte som andre erindrer former i sjelen. Dette begrunnes med at slaver ikke har sjel. Dette synspunktet, som så opplagt anses som feil i dag, påvirket individers verdi.

Når pragmatismen beskyldes for relativisme, er det fordi tanken om at sannhet er det som er funksjonelt later til å føre til en "anything goes" teori. Det betyr at det en person kan tenkes å oppleves som sant, medfører at det er sant. Personen kan simpelthen legitimere sine synspunkter så lenge det er funksjonelt "for meg". Men denne kritikken anvender en subjektiv tolkning av funksjonalitet (eller en gruppe hvis det er snakk om kulturrelativisme) som ikke er intendert eller ligger i pragmatismen selv. Heller tror jeg at synet på objektivitet og sannhet medfører det motsatte. Det er ikke mulig at hva som helst er sant. I stedet for å angripe pragmatisme for relativisme eller subjektivism, mener jeg den klassiske pragmatismens syn på objektivitet og sannhet (og vitenskapen som falibilistisk) fører til en anti-fundamentalistisk holdning til sannhet, kunnskap og objektivitet. Jeg tror at Deweys og pragmatismens mål er at i stedet for å fortvile over at mennesket ikke kan avdekke hva som nødvendigvis er sant i morgen, bør vi heller bruke filosofien som et redskap for effektivt å forstå hva som er problematisk i samtiden, og også forsøke å løse dette, eller i det minste bidra til en positiv utvikling i samfunnet. Ved å samarbeide og respektere hverandres synspunkter, har vi større muligheter for å finne gode løsninger på problemer i felleskap (se kapittel 3).

Det er imidlertid på sin plass å nevne at sannhet ikke framstilles på samme vis, av Peirce som av James og Dewey. For selv om Peirce i likhet med James og Dewey mente at

sannhet var det som fungerte, mente Peirce også at det eksisterer en form for endelig, definitiv sannhet om verden, en sannhet som intelligent undersøkelse i siste instans vil kunne avdekke. Den endelige sannhet, er noe vi konvergerer mot, og som vi ideelt sett vil enes om. James mener derfor i større grad enn Peirce at sannhet kun er det som er funksjonelt å tro på. Av James' syn på sannhet følger det at det som er sant for noen, ikke nødvendigvis vil være sant for andre.<sup>28</sup> For Peirce vil ikke dette være mulig. I stedet følger det av Peirces sitt teoretiske rammeverk et argument for en objektiv verden som medfører det motsatte av at hva som helst kan regnes for sant. Det som skilte dem, var derfor hvorvidt dette førte til pluralitet om sannhet (James) eller til én sannhet (Peirce).<sup>29</sup> Kritik av at pragmatismen medfører relativisme er således enklere å avvise med Peirces syn på objektivitet og sannhet enn med James'. (Peirce omformulerte til og med sin egen posisjon til "pragmaticism" på grunn av uenigheten med James. Dette var en betegnelse Peirce skal ha uttrykt var "ugly enough to be safe from kidnappers".<sup>30</sup>)

Objektivitet og sannhet blir viktig for Deweys erfaringsbegrep. Grunnen er at Deweys utledning av sitt begrep om erfaring begynner som en kritikk av empirismens forståelse av erfaring (det vil si at empirismen forutsetter en dualisme mellom subjekt og en ekstern verden), som igjen er en kritikk av tradisjonens syn på objektivitet og sannhet. Når dette er sagt, er det likevel ikke tilfelle at pragmatismens syn på sannhet som noe funksjonelt leder direkte til Deweys erfaringsbegrep (som medfører at dualismen mellom subjekt og objekt avvises). På denne måten er ikke erfaringsbegrepet, som vi skal se, en forutsetning for pragmatismens syn på sannhet. Det er snarere slik at Deweys beskrivelse av erfaring er en særegen del av hans filosofi.<sup>31</sup> Dette kan det imidlertid være vanskelig å danne seg et klart bilde av, for som vi skal se, har Deweys filosofi et holistisk preg som gjør det komplisert å se hvilke deler av hans tenkning som til sist betinger hverandre. Men ettersom det hos pragmatister, slik som for eksempel Rorty, ikke eksisterer et erfaringsbegrep tilsvarende det vi finner hos Dewey, kan det se ut til at teorier om henholdsvis erfaring, objektivitet og sannhet ikke er gjensidige betingelser for pragmatismen.

---

<sup>28</sup> Se James, "The Will to Believe", *The Work of William James*, 6 (1979), red. Frederick H. Burkhardt, Fredson Bowes, og Ignas K. Skrupskelis. Cambridge: Harvard University Press, 1979

<sup>29</sup> Melvyn Bragg, A. C. Grayling, Julian Baggini, Miranda Fricker. "In Our Time, Pragmatism" *BBC Radio 4*, podcast 17.11.05 <http://www.bbc.co.uk/programmes/p003k9f5>

<sup>30</sup> Richard J. Bernstein, *The Pragmatic Turn*, 4

<sup>31</sup> Mounce. *The two Pragmatisms*, 128



Som vi skal se, utledes erfaringsbegrepet snarere som en konsekvens av Deweys tolkning av begrepet om ”det organiske” hos Hegel (1770-1831)<sup>32</sup> enn fra synet på sannhet som funksjonelt. Det er også i det organiske aspektet ved Deweys filosofi, tolket naturalistisk, mulig å finne et argument for at erfaringsbegrepet til Dewey ikke er metafysisk fundament for anvendt teori. I tillegg er erfaringsbegrepet en naturlig forlengelse av Darwins evolusjonsteori, som Dewey finner essensiell for å beskrive menneskers adferd.

Før erfaringsbegrepet drøftes nedenfor, må vi derfor, også ta veien om noen andre grunnleggende trekk ved Deweys filosofiske utvikling og posisjon; det vil si at vi kort må se på hva påvirkningen fra Hegel og Darwin medfører for Deweys syn på erfaring.

### **Det organiske naturalisert tilsvarer erfaring**

Dewey hadde lest Hegel i sine tidlige år, men også andre idealister.<sup>33</sup> Spesielt i Deweys tidlige periode (som Bernstein daterer til 1882-1903<sup>34</sup>) er påvirkningen stor, og aspekter av Hegels filosofi setter derfor avtrykk på Deweys filosofiske utvikling. Dewey deler både Hegels kritiske blikk på tidligere epistemologi, slik som hos Kant, men kanskje først og fremst finner vi i Dewey en tolkning av Hegels begrep om det organiske, som er et viktig element for hvordan Dewey redegjør for erfaringsbegrepet. I tillegg gir et innblikk i Deweys tolkning av Hegel en mer presis forståelse av Deweys anti – dualisme som er vesentlig ikke bare for hvordan erfaring forstås, men også for demokrati og utdanning. Siden dette kapitlet først og fremst ser på erfaring forstått hos Dewey, skal vi holde oss til Hegels begrep om det organiske som Dewey viderefører til sitt erfaringsbegrep.

I følge Bernstein var det ikke dialektikk (eller en spesiell doktrine, *ånd*) som inspirerte Dewey mest<sup>35</sup>. Heller er det den høye status det *organiske* får (som en kosmisk filosofi) hos Hegel det som inspirerte Dewey. Det er tydelig at Dewey ikke mener det eksisterer transcendentale begreper; heller er begreper konstituert i erfaringen av mennesker. Dewey, som vi skal se, rekonstruerer erfaringsbegrepet slik det tidligere er forstått, og erfaring blir et

---

<sup>32</sup>Redding Paul, "Georg Wilhelm Friedrich Hegel", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.) 22.07.10 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/hegel/>, og Stephen Houlgate, "Hegel's Aesthetics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.) 10.02.14 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/hegel-aesthetics/>

<sup>33</sup> Dewey hadde også lest engelske idealister, slik som John og Edward Caird, T. H. Green, Bernard Bosanquet, Lewis E. Hahn. "Dewey's Philosophy and Philosophic Method", i *Guide to the Works of John Dewey*, red. Jo Ann Boydston, s 15-60, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1970, 17

<sup>34</sup> Bernstein. *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxi

<sup>35</sup> Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxi

bredt begrep. Vi kan derfor si oss enig med Bernstein, det er hverken en spesiell doktrine eller dialektikk vi finner hos Dewey. Bernstein begrunner denne påstanden på følgende måte:

In almost everything that Dewey wrote during the first decade after his discovery of Hegel, whether in the field of psychology, ethics, or social philosophy, he argued that by the application of the organic, the false philosophic dualisms would be destroyed and progress would certainly follow<sup>36</sup>

Bernstein skriver at det ifølge Dewey er gjennom det organiske elementet fra Hegel at falske *filosofiske dualismer blir destruert og progresjon vil følge*. Dewey ser derfor det tradisjonelle synet på subjekt som noe uavhengig av verden som feilaktig, og ser disse heller i forlengelse av hverandre enn gjensidig utelukkende størrelser. Kant derimot mente for eksempel å ha funnet uforanderlige transcendentale betingelser for hvordan vi erfarer som er nødvendige og allmenngyldige. Det som ordner og strukturerer vår erfaring, mente Kant, kan ikke selv komme fra erfaringen.<sup>37</sup> Derfor forutsetter Kant at begreper og kategorier eksisterer *a priori*. Hegel derimot kritiserte (mer eller mindre) alle varianter av filosofiske dualismer, og Kant<sup>38</sup> noe Dewey tar med seg i sin filosofi. Dewey finner belegg for å oppheve skillet mellom subjekt og objekt i det organiske hos Hegel. Dewey beskriver med erfaring hvordan levende organismer handler og forstår verden de lever i. Siden vi er del av verden vi lever i, vil det ikke kunne eksistere *a priori* prinsipper om verden. Heller er konsepter og begreper del av verden. Dewey, som vi skal se, opprettholder likevel fortsatt begreper som funksjonelle i erfaringen, og det vesentlige er at han kritiserer at de eksisterer uavhengig menneskelig erfaring. Hvordan vi skal forstå Deweys anti – dualisme kan klargjøres hvis vi ser på Hegels forståelse av begreper, og deretter på hvordan Hegels begrep om det organiske skal forstås.

Songsuk Susan Hahn skriver i ”Organic Holism and Living Concepts”<sup>39</sup> at for Hegel er konsepter *ikke* abstrakte og statiske, men heller levende, pulserende og selv- genererende ting perseptuelt i bevegelse. Hahn skriver at Hegel til og med attribuerer til begreper ”liv”, ”levende essens” og til og med ”selv- bevegende sjel”. Hegel mener at begreper (slik som naturlige organismer) har et indre prinsipp som medfører utvikling og revisjon.<sup>40</sup> På samme måte som en plante utvikler seg fra et frø, følger konsepter utvikling et tilsvarende teleologisk mønster. Dette mønsteret har en lovmessighet som ikke kan forklares i følge tradisjonelle

---

<sup>36</sup> Ibid., xxi

<sup>37</sup> Gunnar Skirbekk. *Politisk filosofi*, bind 2. Oslo: Universitetsforlaget, 1972, 85

<sup>38</sup> Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxi

<sup>39</sup> Songsuk Susan Hahn. ”Organic Holism and Living Concepts”, *International Yearbook of German Idealism, Metaphysics in German Idealism*, vol .5 (2007) Walter de Gruyter, Berlin, s 331-55

<sup>40</sup> Ibid., 331

lover og prinsipper på nivå med ikke – levende ting. Det betyr at begreper er ”mer som oss, og mindre som stein”, skriver Hahn<sup>41</sup>

Hahn foreslår to strategier for å tolke Hegel på dette punktet, for det er vanskelig å se akkurat hva Hegel mener her; tross alt, begreper vokser ikke eller reproducerer seg. Den ene tolkningen er etter en Kantiansk modell, den andre etter Goethes organisk – holistiske modell. Disse to strategiene foreslår jeg vil kunne tydeliggjøre vår tolkning av Deweys tolkning av det organiske hos Hegel. Siden Dewey selv aldri redegjorde spesifikt for begrepet om det organiske i sine tekster,<sup>42</sup> må vi prøve å tolke begrepet slik Dewey kan ha brukt det. Noen retningslinjer eksisterer imidlertid, for det er i følge Dewey, (skriver Bernstein) kun i det organiske mulig å finne en korrekt beskrivelse av erfaring. Således må det organiske tolkes i retning av en naturalistisk linje, for Deweys begrep om erfaring er også influert av Darwins evolusjonsteori. Vi er, som mennesker, naturlige erfarende som del av en verden.

Hahn setter Hegels beskrivelse av ”begreper som levende” sammen med begrepet om det organiske. I ”Åndens fenomenologi” beskrives liv først som objekt av Bevissthet deretter forklares liv i forlengelse av dette, ved at Hegel beskriver kognisjon av liv slik det fremtrer i den organiske natur. Hahn skriver at selv om det er i et tidlig stadium av Hegels tekster vi finner beskrivelsen av kognisjon som liv, og liv som det organiske (hvor Hegel er påvirket av Goethe), så finnes fortsatt tilsvarende i hans senere, modne logikk. Hahn tolker derfor konsepter som levende hos Hegel i form av et organisk paradigme. Deweys tolkning av det organiske (men også av begreper i form av et organisk paradigme) kan derfor forstås som tilsvarende Hahns tolkning. Som nevnt, foreslår Hahn to måter å tolke Hegels begrep om begreper som levende.

Hvis vi tolker det som er levende etter en Kantiansk modell kan begreper kun referere til noe som er tilsiktet av menneskers mentalitet. Hahn skriver:

We can't give a sense to concepts being alive apart from the suitability of our cognitive faculties for cognizing their live nature. Thus, this strategy doesn't subscribe to an anthropomorphic, animistic view of concepts as possessing an objective living essence; rather their living nature depends on our subjective cognition of them "as if" they were living".<sup>43</sup>

Men, som Hahn bemerker, vil denne tilnærmingen kun gjelde om vi forutsetter at det allerede er en relasjon som ”passer” mellom våre mentale fakulteter og den levende natur. Hvis denne relasjonen ikke eksisterer, vil ikke den Kantianske modell være adekvat. Denne tolkningen

---

<sup>41</sup> Ibid., 331

<sup>42</sup> Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxi

<sup>43</sup> Hahn. ”Organic Holism and Living Concepts”, 332

opprettholder derfor et ontologisk skille mellom subjekt og objekt, noe som Dewey avviser. Derfor er det ikke like hensiktsmessig for vår undersøkelse å tolke Hegels konsepter som levende (og organiske) i forlengelse av Kant.

Den andre tolkningen derimot, den som Hahn også forsvarer, er i forlengelse av Goethes teori. I stedet for å prøve å få det vi observerer i naturen til å stemme overens med våre kognitive egenskaper, kan vi stille spørsmål ved premisset som ligger til grunn for den kantianske tolkningen. Goethe insisterer på at vi heller må tilpasse våre menneskelige egenskaper, slik at de blir mer adekvate til å benytte oss av begreper for å beskrive allerede eksisterende levende enheter i naturen. Hahn skriver:

On Goethe's strategy concepts must be regarded as living in an objective sense, not "as if" they were living. There is no preestablished "fit" or harmony between organic nature and our cognitive faculties.<sup>44</sup>

Heller er vårt forståelsesapparat inadekvat, i følge Goethe, og vi må derfor utvide våre begreper slik at de stemmer bedre overens med den empiriske begrepstilpassing av naturen. Goethe insisterer derfor i "Metamorphosis of Plants" at det er direkte perseptuell erfaring og nøye observering, og ikke a priori teoretisering, som er essensielt for å forstå de dypere formene for natur. Her er Goethe i direkte konflikt med Kant.<sup>45</sup> Både Hegel og Goethe var i følge Hahn opptatt av hvordan vi kan forstå den essensielle delen av en levende ting gjennom å se på metamorfose av tingens deler. For eksempel innebærer det å persepsuere en plante å se delene planten består av slik som frø, røtter, blader osv. i tillegg til "hele planten". Planten vokser, utvikles og til slutt dør den. Å oppfatte planten som bestående av deler i forskjellige faser vil likevel motsi dens helhet. Å redusere essensen av planten til en hvilken som helst del i isolasjon, eller i en hvilken som helst rekkefølge, vil derfor være vilkårlig. Hahn skriver:

What constitutes our psychological experience of the plant at a given moment isn't just confined to substantive parts-what is most evident to consciousness. When a plant's substantive parts undergo growth and change, we can't literally see or perceive with bare perception the blind spots as the transitions. [...] But like a driver who has just been blindsided by what he can't see, the blind spots are felt omissions, not dead omissions. We still feel their absence as an active presence".<sup>46</sup>

Det som er spesielt ved Goethes holisme, skriver Hahn, er at han vektlegger det "usynlige" aspektet ved en organismes utvikling og prosess. Det er dette aspektet finner vi igjen i Hegels metode for rasjonell refleksjon, som Hegel anvender for å forklare hvordan vi forstår en

---

<sup>44</sup> Ibid., 332

<sup>45</sup> Ibid., 336

<sup>46</sup> Ibid., 334

plantens deler i relasjon til plantens helhet.<sup>47</sup> Hahn oppsummerer dermed det organiske aspektet hos Hegel på følgende måten:

The real organic concept, understood also as his philosophical system, understand concepts not in isolation but holistically encompasses them in a system of related, interlocking, interconnected elements. Each concept has implied in it the distinct parts of determinations of other concepts, by virtue of being embedded in a more complex nexus of interconnecting inferences and beliefs.<sup>48</sup>

Denne beskrivelsen av det organiske hos Hegel, tolket i forhold til Goethe, begynner å ligne på Deweys beskrivelse av erfaring. Som vi skal se nedenfor er det i Deweys kritikk av det psykologiske begrepet ”The Reflex Arc” (1896)<sup>49</sup> en tilsvarende beskrivelse av erfaring. Deweys erfaringsbegrep kan således leses som et organisk begrep der begreper ikke ses i isolasjon men som relaterte elementer. Det kan virke som om Dewey har tolket det organiske hos Hegel tilsvarende en Goethiansk tolkning av Hegel. På denne måten ser Dewey menneskers erfaring, slik som en plantens utvikling, som bestående av hele prosessen og av alle delene. Dette tilsvarer også hvordan han beskriver vekst, tolket naturalistisk, i forhold til utdanning og demokrati (se kapittel 3, og 4). Dewey mente at filosofien hadde ignorert hvor viktig den organiske konteksten der distinksjoner i karakter ble gjort, som å skille mellom mentalitet og natur, objekt og subjekt, og med dette misforstår den organiske delen av hvordan vi oppfatter verden. Hvis filosofer hadde forstått det organiske aspektet ved hvordan vi erfarer ville de se at vi er del av en større helhet. Denne tendensen i filosofien hadde både Bergson, James og Whitehead også reagert i mot. Det er dette Whitehead beskrev som ”the fallacy of misplaced concreteness”.<sup>50</sup>

Hvis vi skal se dette i forhold til Deweys anti – dualisme er det mulig å si at begrepene organisk forstått, som hos Hegel, kan tilsvare en form for ”levende vesen”. Dewey beskriver ikke begreper som levende, heller som funksjonelle beskrivelser av hvordan vi kan forstå oss selv og verden. For Dewey er begreper verktøy vi bruker for å utvikle oss som mennesker. Det er derfor kanskje akkurat på dette punktet mer naturlig å tolke Hegels begrep om konsepter som levende tilsvarende den Kantianske modellen ovenfor; som levende i den forstand at vi som mennesker i vår mentalitet gir de liv. Men som vi har sett opprettholder dette synet ideen om at det må være en relasjon, mellom vår mentalitet og natur slik at den første *passer til* den siste. På mange måter redegjør Dewey for dette med erfaringsbegrepet.

---

<sup>47</sup> Ibid., 334

<sup>48</sup> Ibid., 135

<sup>49</sup> Dewey, ”The Reflex Arc Concept in Psychology”, *Psychological Review*, III, 1896, 357-70

<sup>50</sup> Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxii

Vi er i naturlig del av verden; så Dewey forutsetter at vår mentalitet passer med verden i erfaring. Men dette sikrer han ikke ved å opprettholde et skille mellom kognitive fakulteter og naturen som er ontologisk.

Det som passer er derfor en beskrivelse av egenskaper under den samme ontologiske natur. Dewey vil ikke skille ontologisk mellom begreper og erfaring, og således er de del av naturen. Sett i relasjon til erfaring hos levende mennesker, vil det derfor også være mulig å si at de er levende. I Essayet "From Absolutism to Experimentalism" (1930) beskriver Dewey sin påvirkning fra Hegel på følgende måte:

Hegel's synthesis of subject and object, matter and spirit, the divine and the human, was, however, no mere intellectual formula; it operated as an immense release, a liberation. Hegel's treatment of human culture, of institutions and the arts, involved the same dissolution of the hard-and-fast dividing walls, and had a special attraction for me.<sup>51</sup>

Motivet til Dewey i å avvise skille mellom dualismer i filosofien er likevel, tror jeg, fordi Dewey mener dualismer representerer et syn på verden som ikke stemmer overens med praksis. Hvis vi ser til handling og hvordan vi opplever verden er det ikke noe tegn på at verden er adskilt fra oss i ontologisk forstand; vi er del av verden. Å opprettholde dualismer *forhindrer* derfor filosofer i å utvikle metoder for menneskers vekst.

Vi må nå raskt se på den andre påvirkningen som preger Deweys modne filosofi og erfaringsbegrepet, som er Charles Darwins "Origin of Species"<sup>52</sup>. Det vesentlige ved evolusjonsteorien i følge Dewey var at vitenskapelig metode kunne anvendes på studiet for mennesket som biologisk og sosialt vesen. Med evolusjonsteorien så Dewey det mulig å forklare mange av Hegels innsikter uten å referere til Hegels mer tåkelagte terminologi, og dermed tilpasse filosofi et mer vitenskapelig standpunkt. Dewey beholdt begrepet om det organiske, men det absolutte ble byttet ut. På samme måte som i Hegels system er verden i en utviklende prosess hos Darwin, men detaljene i Darwins system skiller seg fra Hegels ved at de er basert på undersøkelser av fakta om verden, som har blitt nedfelt med en vitenskapelig metode i ryggen.<sup>53</sup> For Dewey var det spesielt viktig at evolusjonsteorien gjorde det mulig å forklare hvordan liv utvikles over tid og gjør det mulig å studere menneskers adferd gjennom empiriske undersøkelser. Sammen med Deweys tolkning av det organiske hos Hegel, gir

---

<sup>51</sup> Dewey. "From Absolutism to Experimentalism" i *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, (red Richard J. Bernstein), 10

<sup>52</sup> Charles Darwin, *The Origin of Species*. London: Popular Impression, 1902

<sup>53</sup> Mounce, *The Two Pragmatisms*, s127

evolusjonsteorien grunnlag for hvordan erfaringsbegrepet hos Dewey forstås som en beskrivelse av verden som en organisk helhet hvor adferd studeres empirisk og gir de svar som er nødvendig for å forstå livs – prosesser. Med dette utgangspunktet er det mulig å beskrive Deweys erfaringsbegrep i detalj.

## **Erfaring rekonstruert**

Hvordan anvender så Dewey begrepet om erfaring?

La oss forsøke med et eksempel: For å legge nytt tak på huset er det ønskelig med en erfaren snekker.

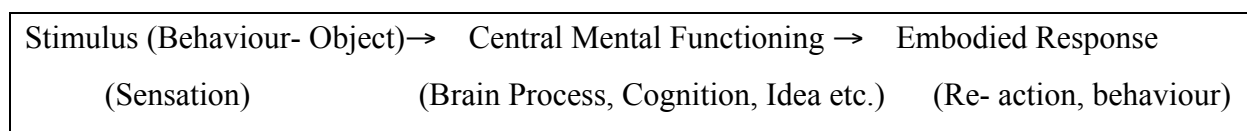
Når vi sier at snekkeren er ”erfaren”, legger vi en hel del i begrepet. En erfaren snekker er en person som blant annet har opparbeidet seg kunnskap over mange år, både som student og i løpet av karrieren. Det er både praksis og teori som ligger bak. En dagligdags bruk av erfaringsbegrepet, det vil si ”å erfare”, tilsvarer ofte det som anvendes i eksempelet ovenfor. For snekkeren selv innebærer det å bli ”erfaren” på mange måter en opplevelse som fører til en form for vekst eller utvikling. ”En erfaring” vil derfor bety en av mange som fører til vekst. Deweys erfaringsbegrep tilsvarer på mange måter erfaring beskrevet i eksempelet. Det er imidlertid ikke slik erfaring tradisjonelt sett blir forstått i filosofien.

Deweys egen redegjørelse av erfaringsbegrepet tar derfor en *via negativa*. Det vil si at Dewey begynner med å kritisere erfaring forstått i tradisjonen. Dewey kritiserer både erfaring forstått som stimulus- respons i psykologien, og erfaringsbegrepet hos de britiske empiristene forstått som sansepersepsjon. Disse ser ikke på erfaring tilsvarende eksempelet ovenfor, noe Dewey mener er en mer korrekt beskrivelse av erfaring. Vi skal derfor først beskrive Deweys erfaringsbegrep ved å kontrastere hans forståelse av erfaring med psykologiens forståelse av handling og menneskers erfaring som stimulus og respons, det vil si med ”The Reflex Arc Concept” i psykologien. Deretter, vil vi se på erfaringsbegrepet til Dewey utledet sin kritikk av den empiriske tradisjonens forståelse av erfaring.

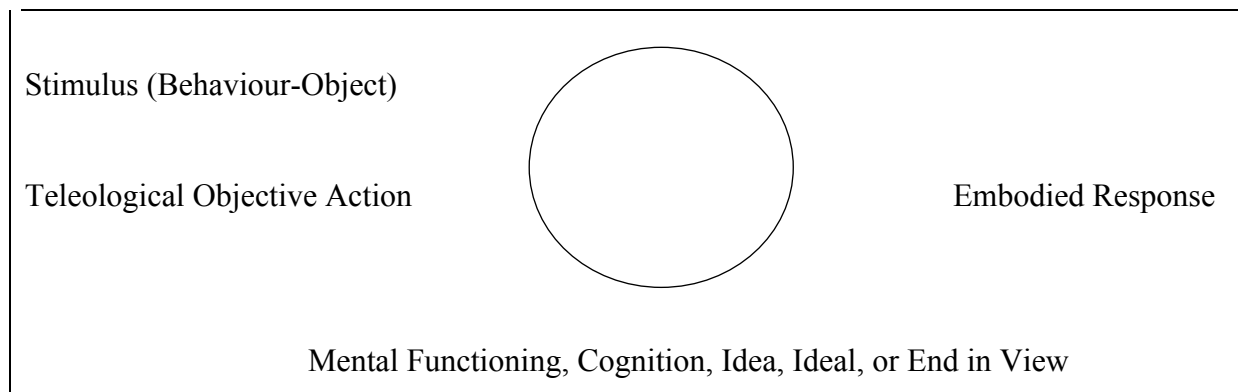
Deweys erfaringsbegrep som kritikk av ”The Reflex Arc Concept” i psykologien gjøres med utgangspunkt i figur 1 og 2 under, fra boken *John Dewey’s Philosophy of Education; An Introduction and Recontextualization for Our Times* (2012), skrevet av Jim Garrison, Stefan Neubert og Kersten Reich.<sup>54</sup> Sammenlign Figur 1 og 2 under:

---

<sup>54</sup> Garrison, Neubert og Reich. *John Dewey’s Philosophy of Education*, 49, 50



Figur 1: Skjema for den konvensjonelle lineære forståelsen av "reflex arc" begrepet



Figur 2. Deweys Reflex Circuit

Erfaring beskrives i "Figur 1" som stimulus og respons, hvor stimulus og respons ses på som distinkte fenomener i tid og rom. På denne måten beskrives menneskelig handling som et stimulus-respons-forhold. Men ifølge Dewey kan ikke erfaring deles opp på denne måten. Menneskets interaksjon med omgivelsene forstås som en organisk interaksjon, som er mer enn bare en sammensetning av forskjellige enheter eller hendelser. Dewey beskriver heller stimulus og respons som funksjonelle begreper innenfor en helhetlig koordinasjon som tar form som det organiske hos Hegel (men likevel som noe mindre enn Hegels forståelse av det absolutte<sup>55</sup>). Erfaring er også en prosess som utvikles over tid. Erfaring bygger på tidligere erfaringer. For å kunne forstå erfaring, må derfor psykologien i tillegg ta høyde for dette aspektet for å beskrive hvordan mennesket fungerer i samsvar med omgivelsene. I "Having an Experience" beskriver Dewey dette slik:

EXPERIENCE occurs continuously, because the interaction of live creature and environing conditions is involved in the very process of living. Under conditions of resistance and conflict, aspects and elements of the self and the world that are implicated in this interaction qualify experience with emotions and ideas so that conscious intent emerges.<sup>56</sup>

<sup>55</sup> Bernstein. *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxiv.

<sup>56</sup> Dewey "Having an Experience" i *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* (red) Bernstein, s 150



Erfaringen er derfor dobbel; den er ikke bare *hva* vi erfarer, men også *hvordan* vi erfarer. Akkurat slik som et musikkstykke inneholder noter og harmonier, inneholder erfaring både prosess og domene.<sup>57</sup> Erfaring kan derfor ses som det som oppstår mellom mennesker og deres omgivelser og hvordan vi oppfatter dette. Det biologiske og sosiale utgangspunktet Dewey har for å forstå mennesket, medfører at mennesket alltid er delaktig i omgivelsene. Ettersom mennesket er et sosialt vesen, må det derfor også studeres gjennom mer komplekse empiriske studier, slik som antropologi, sosiologi, etnologi og lingvistikk. Hildebrand oppsummerer:

Human experience is what it is because it *already* consists of shared meanings, produced with language in acts of social participation. [...] Human experience, in other words, is tied up with meaning, and meaning is by nature social and pragmatic.<sup>58</sup>

Som Hildebrand bemerker, begynner derfor erfaring aldri hos mennesker uavhengig av kontekst. Det vil si at menneskelig erfaring i sin helhet alltid inneholder verdier som utvikles i praksis i samfunnet. En erfaring inneholder derfor summen av alt det vi opplever. Dette betyr ikke at alt vi har opplevd trenger å være mennesket bevisst i enhver erfaring, men snarere at vi er et resultat av tidligere erfaringer.

Vi skal nå ta for oss Dewey kritikk av erfaringsbegrepet hos de britiske empiristene forstått som sansepersepsjon.

I essayet "The Need for a Recovery in Philosophy"<sup>59</sup> kan vi se hvordan erfaringsbegrepet til Dewey er særegent i forhold til tradisjonen. Dewey kritiserer her fem punkter som han mener fanger opp empiristenes misforståelser av erfaring. Det er likevel, på mange måter, lettere å se hva Dewey er imot enn akkurat hva han selv mener. Redegjørelsen av erfaring hos Dewey var derfor sårbar for kritikk. Erfaringsbegrepet til Dewey kan kritisert for å være vagt og fordi han ved å ikke være presis nok i sin beskrivelse ser ut til å mene at alt er erfaring. Som vi skal se forsvaret Dewey sin posisjon ved å adressere problemene som oppstår i dette essayet. I "Nature in Experience", svarer Dewey på kritikk fra blant annet Morris Cohen, og Dewey gir her en mer presis redegjørelse for erfaring.<sup>60</sup> Imidlertid, med utgangspunkt i Deweys påvirkning fra Hegel og Darwin, vil det være mulig å se hva erfaring betyr i dette essayet. Nedenfor gjennomgår jeg de fem punktene Dewey beskriver:

---

<sup>57</sup> Hildebrand, *Dewey*, 36

<sup>58</sup> Ibid., 39

<sup>59</sup> Dewey "The Need for a Recovery in Philosophy" i *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* (red) Bernstein, 20-69

<sup>60</sup> Bernstein, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom*, 19- 20

(i) In the orthodox view, experience is regarded primarily as a knowledge-affair. But to eyes not looking through ancient spectacles, it assuredly appears as an affair of the intercourse of a living being with its physical and social environment.<sup>61</sup>

I dette punktet skriver Dewey at erfaring ifølge det tradisjonelle synet først og fremst er sett på som et kunnskapsforhold. Det vil si at erfaring anses for å være et kunnskapsforhold mellom mennesker og verden, eller mellom mentalitet og natur.<sup>62</sup> Erfaring blir således oppfattet som privat eller subjektiv hos subjektet, og innholdet av erfaring blir forstått som innhold i bevissthet eller mentalitet. Selv om det er mulig å beskrive noen erfaringer som primært private, har tradisjonen overdrevet dette så mye, ifølge Dewey, at resultatet har blitt et skarpt skille mellom subjekter og den fysiske og sosiale verden.<sup>63</sup> Dette synet kalte Dewey "the orthodox view". Dette har medført at erfaring ofte identifiseres med reflekterende tanke; det vil si "å vite". Mye erfaring, slik Dewey ser det, er derimot *hatt* eller *følt*. Siden erfaring er *samhandling mellom mennesket og de fysiske og sosiale omgivelsene*, kan ikke erfaring kun være reflektert, eller kun innhold i bevissthet.<sup>64</sup> Dewey avviser dermed den tradisjonelle forståelsen av erfaring som bare et "kunnskapsforhold". Dewey skriver at det er "selvsagt" eller "opplagt" at erfaring er samhandlingen mellom et levende vesen og de fysiske og sosiale omgivelsene. Man kan spørre seg hvorfor eller hvordan Dewey ser ut til å komme frem til at dette er så opplagt?

Som vi har sett, var Dewey inspirert både av Hegel og Darwin. Evolusjonsteorien plasserer mennesket som en del av en større naturprosess, og Deweys tolkning av Hegels begrep om det organiske ser også mennesket og natur som en del av samme hele. Dette er for Dewey opplagt, og det er opplagt tilfelle fordi empiriske undersøkelser og vitenskapen viser at det er slik. I tillegg til å være inspirert av Hegel og Darwin, kan det også nevnes at Dewey hadde funnet inspirasjon i James' *Principles of Psychology* (1890). James hadde vektlagt kontinuiteten mellom erfaring og adferd. Han ville vise at mentalitet er aktiv i verden.<sup>65</sup> Problemet med tradisjonell empirisme var derfor at den ifølge Dewey anvendte en feilaktig modell av menneskets mentalitet i sin beskrivelse av erfaring. Erfaring skulle ikke forklares ut fra en modell etter fysikk, men etter biologi. Dewey skriver videre:

---

<sup>61</sup> Dewey "The Need for a Recovery in Philosophy" i *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* (red) Bernstein, s 23

<sup>62</sup> Hahn "Dewey's Philosophy and Philosophic Method" i *Guide to the Works of John Dewey*, 27

<sup>63</sup> Hildebrand, *Dewey*, 36

<sup>64</sup> *Ibid.*, 37

<sup>65</sup> Mounce, *The Two Pragmatisms*, 128-133

(ii) According to tradition experience is (at least primarily) a psychical thing, infected throughout by “subjectivity.” What experience suggests about itself is a genuinely objective world which enters into the actions of and sufferings of men and undergoes modifications through their responses.<sup>66</sup>

Erfaring blir med tradisjonen sett på som en psykisk ting, det vil si mentalitet, som alltid påvirkes av subjektivitet, skriver Dewey. Med det mener han at selv om erfaring er menneskets forståelse eller kontakt med objekter og hendelser i den fysiske verden, har erfaring blitt sett på som noe mentalt. Dewey mener derimot at erfaring representerer en genuin objektiv verden som trer inn i handling hos menneskene, og med det gjennomgår en modifisering gjennom menneskenes respons. Dette er en noe komplisert måte å beskrive at mennesker og en fysisk verden møtes i handling, eller i erfaringen. Erfaringen er et resultat av denne prosessen. Erfaring er derfor ikke bare mentalitet; erfaring innebærer både *det som blir erfart* og *hvordan det blir erfart* i en helhet. Den er både objektiv og subjektiv. Bernstein beskriver dette slik: “In itself experience is neither subjective nor objective; these are distinctions instituted within it”.<sup>67</sup> Som vi skal se nedenfor, i Deweys forsvar av erfaringsbegrepet i ”Nature in Experience” (1934) tydeligøres hvordan dette kan være tilfellet med begrepet transaksjon. Det er også vanskelig å få tak i hva Deweys avvisning av skille mellom mentalitet og natur innebærer, (se avsnitt over om det organiske elementet i erfaring) da han opprettholder at det er et funksjonelt skille. Dette vender jeg også tilbake til i slutten av kapittelet. For øyeblikket er det tilstrekkelig å fremheve at erfaring er samhandling mellom mennesket og natur, og ikke kun kunnskapsforhold (i) eller mentalitet (ii). Deretter skriver Dewey:

(iii) So far as anything beyond a bare present is recognized by established doctrine, the past exclusively counts. Registration of what has taken place, reference to precedent, is believed to be the essence of experience. Empiricism is conceived of as tied up to what has been, or is, “given”. But experience in its vital form is experimental, an effort to change the given; it is characterized as by projection, by reaching forward into the unknown; connection with a future is its salient trait.<sup>68</sup>

Dewey skriver i punktet ovenfor at erfaring tradisjonelt sett blir forstått i forhold til nåtid eller fortid. Å referere til det som allerede er gitt i fortid er essensen i erfaring ifølge dette synet, skriver Dewey. Hva som har vært ses derfor på som gitt. Men, sier Dewey, fordi erfaring i sin levende form er eksperimentell, er erfaring nettopp et forsøk på å forandre det som blir sett på

---

<sup>66</sup> Dewey, “The Need for a Recovery in Philosophy”, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* (red) Richard J. Bernstein, 23

<sup>67</sup> Bernstein, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* xxxvi

<sup>68</sup> Dewey, “The Need for a Recovery in Philosophy”, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom*” (red) Bernstein, 23

som gitt. Både teoretisk og praktisk undersøkelse handler om å se mulige fremtidige konsekvenser; erfaring karakteriseres av projeksjon. Derfor er fremtid erfarings ”salient trait” eller det usynlige karaktertrekk.<sup>69</sup> Det eksperimentelle og fremtidsorienterte aspektet ved erfaring er blant annet tydelig i Deweys redegjørelse for reflekterende erfaring (se kapittel 4). I reflekterende erfaring er hypotetisk metode beskrevet som den metoden mennesker benytter seg av i møte med problemer som oppstår. Metoden anvendes for å teste ut konsekvenser i tanken/mentaliteten før det eventuelt gjennomføres i praksis. Dette betyr ikke at erfaring kun er et kunnskapsforhold, slik Dewey kritiserer tradisjonen for i punkt (i) (for en mer detaljert drøfting av dette: se kritikk av erfaringsbegrepet nedenfor). I tillegg er det verdt å merke seg at Dewey heller utvider den tradisjonelle forståelsen av begrepet til også å gjelde fremtid, i stedet for å avvise den tradisjonelle forståelsen. Dewey fortsetter:

(iv) The empirical tradition is committed to particularism. Connections and continuities are supposed to be foreign to experience, to be by-products of dubious validity. An experience that is an undergoing of an environment and striving for its control in directions is pregnant with connections.<sup>70</sup>

Som vi har sett, er erfaring det som erfares og hvordan det erfares. For Dewey vil mennesket påvirke omgivelsene og omgivelsene påvirke mennesket. Det betyr at erfaringen forandres og modifiseres. Det er kanskje enklest å forstå dette som en beskrivelse av menneskets målstyrte handling. Erfaring er et møte mellom menneskets handling med omgivelsene og således naturen. Erfaring vil derfor gjennomgå forandring. Dette kan vi tydeliggjøre med et eksempel: Hvis jeg bestemmer meg for å kjøre bil til jobben, vil min målstyrte handling medføre forandringer i omgivelsene. Bilen min vil bli kjørt den veien jeg kjører den, og jeg vil påvirke både syklistene og andre bilister, men også veien jeg kjører på. Hvis det plutselig viser seg at et tre har veltet i gaten, vil også min handling nødvendigvis påvirkes. Jeg må kanskje snu, eller finne en annen vei enn opprinnelig planlagt. Omgivelsene og min handling påvirker hverandre gjensidig. Erfaring er dermed både min opplevelse av handlingen jeg intenderte, det som hendte, min refleksjon og hvordan omgivelsene blir påvirket. Det Dewey prøver å få frem i punkt (iv), er nettopp at erfaringen forandres i forhold til menneskenes handling med og i omgivelsene. Derfor vil en erfaring som modifiseres i forhold til omgivelsene den oppstår i, eller er en del av, være full av sammenhenger eller forbindelser.

---

<sup>69</sup> Bernstein, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom*, xxxvi

<sup>70</sup> Dewey, “The Need for a Recovery in Philosophy”, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* (red) Bernstein, 23

Når Dewey skriver at den empiriske tradisjonen er forpliktet til partikularisme, betyr dette at tradisjonen ser på forbindelser og kontinuitet som begreper uavhengig av erfaring. Ettersom erfaring ifølge tradisjonen er mental, og verden slik den fremtrer for oss ikke er slik den egentlig er, vil det føre til at sammenhenger og kontinuitet som oppleves i erfaringen heller ikke kan være en sikker kilde til kunnskap. Dewey argumenterer derimot for at erfaring inneholder disse i seg selv. Hvis menneskets målstyrte handling med omgivelsene er erfaring, vil erfaringen være ”pregnant with connections”, som er en måte å si at den inneholder informasjon om hvordan denne type prosess fungerer.

Det kan imidlertid være komplisert å lese dette ut fra Deweys sitat ovenfor. Dewey redegjør ikke tydelig nok for akkurat hva han mener, slik at mange av hans samtidige filosofer med Dewey, deriblant James, Bergson og Whitehead, kritiserte ham for å forsøke å redusere alle former for sammenhenger og relasjoner til erfaringer.<sup>71</sup> Å argumentere med James, Bergson og Whitehead mot Dewey på dette punktet, vil være å si at det finnes sammenhenger og relasjoner i verden som ikke kan falle inn under Deweys utledning av erfaring. Men slik som Dewey redegjør for erfaring så langt, ser det ut til at han mener alle typer sammenhenger i verden er erfaring. Dette er til en viss grad feilslått, for Dewey mener ikke at alle sammenhenger og relasjoner er erfaring. Problemet er snarere at han ikke ser ut til å redegjøre for dette tydelig nok, og dermed er erfaringsbegrepet sårbart overfor denne kritikken. Kritikken ligner på Morris Cohens kritikk av erfaringsbegrepet, som jeg drøfter nedenfor. I senere tekster, hvor Dewey prøver å svare på kritikken, tar han nettopp opp hvordan mennesket også er påvirket av naturprosessene, og at vi i siste instans er underlagt disse. Således er ikke alt erfaring. Jeg returnerer også til dette nedenfor.

Til sist, det femte punktet. Dewey skriver:

(v) In the traditional notion experience and thought are antithetical terms. Inference, so far as it is other than a revival of what has been given in the past, goes beyond experience; hence it is either invalid, or else a measure of desperation by which, using experience as a springboard, we jump out to a world of stable things and other selves. But experience, taken free of the restrictions imposed by the older concept, is full of inference; reflection is native and constant.<sup>72</sup>

Erfaring og tanke er tradisjonelt blitt kontrastert og skilt fra hverandre. Dewey kritiserer også dette. For ifølge Dewey fører det tradisjonelle synet på erfaring til at det å trekke slutninger om fremtiden går utover eller transcenderer det som er mulig innenfor erfaringen. Hvis dette

---

<sup>71</sup>Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxxvii

<sup>72</sup>Dewey “The Need for a Recovery in Philosophy”, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom* (red) Bernstein, 23

er tilfelle, vil det å trekke slutninger enten være ugyldig eller et desperat forsøk på legitimere en kunnskap om verden som vi ikke kan vite noe om. Ettersom erfaring derimot er fremtidsrettet (iv) og i virkeligheten er “full of inference”, er refleksjon konstant. Vi kan plausibelt trekke slutninger om verden fordi det er alt sammen en del av erfaring, og vi kan gjøre dette uten å skille erfaring og tanke. Ved å skrive at erfaring er full av ”inference” og ”pregnant with connections” (jf. punkt (iv) og (v) ovenfor), hevder dermed Dewey at det innenfor erfaringen også ligger det som tidligere er sett på som *a priori*. Et argument mot Dewey på dette punkt er for eksempel at det å trekke slutninger rent intuitivt forstås som en tankeprosess eller refleksjonsprosess. Dette er normalt sett ikke blitt ansett for å være erfaring. For eksempel er det vanskelig, om ikke umulig, å forstå hvordan det er mulig å erfare kvantemekanikk. H. O. Mounce mener for eksempel at det Dewey i realiteten gjør ved å hevde at erfaring er ”full av sammenhenger”, egentlig kun er å anerkjenne at mennesker i sin generelle eller daglige kontakt med verden trekker slutninger og er klar over sammenhenger. Dewey forklarer ikke hvordan vi gjør dette. Dette er sannsynligvis fordi erfaring i argumentet forstås nettopp som tilsvarende empiristenes forståelse av erfaring, og ikke slik Dewey formulerer det. Mounce forutsetter at det er et skille mellom mentalitet og natur.<sup>73</sup> Men dersom Deweys argument ovenfor forstås riktig, og vi tar med at Dewey ikke mener det er et skille mellom mentalitet og natur, vil det være mulig å inferere innenfor erfaringen. Det er mulig å ha en erfaring også av kompliserte vitenskapelige teorier, slike som for eksempel ”kvantemekanikk”. Grunnen er at tanke, handling og vitenskap alle er del av erfaringen, det vil si i møte mellom mennesket og natur i handling. Men selv om Dewey kan avvise kritikken ved å hevde at den er tuftet på premisser om en objektiv verden han selv bestrider, kan det argumenteres for at dette svaret ikke er tilstrekkelig. Selv om pragmatismen avviser dette som et problem konstruert av filosofer, og med det avfeier det som ikke funksjonelt for filosofi, er Deweys egen beskrivelse av erfaring tilsvarende i metode. Det vil si at Deweys erfaringsbegrep er et forsøk på å beskrive verden slik den er. Men hvis sannhet er det som er funksjonelt og samtidig som at vi ikke kan vite sikkert, må Dewey – for å hevde at kritikken er tuftet på premisser han bestrider – ikke selv ønske å beskrive verden slik den i virkeligheten er. Hvorvidt det eksisterer en objektiv verden uavhengig oss som vi kan oppnå kunnskap om, vil det kunne argumenteres for at faller utenfor som ikke funksjonelt å prøve å svare på for pragmatismen. Dewey kan se ut til å være inkonsekvent.

---

<sup>73</sup> Se Mounce drøfting av vitenskap og radikal empirisme hos Dewey. Mounce, *The Two Pragmatisms*, 158-174

Det er på dette tidspunkt verdt å stille spørsmål ved om Dewey egentlig kan sies å ha rekonstruert begrepet erfaring hos empiristene og forsvart empirisme, slik han selv hevder å ha gjort. Dewey argumenterer for at han kun utvider erfaringsbegrepet ved å ta med egenskaper ved erfaring som empiristene hadde oversett, men det kan virke som om han i realiteten byttet til et annet meningsinnhold i begrepet. Det kan til tider være vanskelig å se at Deweys nye forståelse av erfaring ligner den opprinnelige betydningen av ordet hos empiristene. Tidligere empirister mente som nevnt at erfaring er derivert fra sanseopplevelser. Dette ser ikke ut til å være tilfelle for Deweys beskrivelse av begrepet. Ved å si at erfaring er ”full av sammenhenger” (”full of inference”, og ”pregnant with connections”), mener jeg det er en plausibel kritikk av Deweys egen beskrivelse av erfaring som et forsvar for empirismens forståelse av erfaring. Han har på mange måter byttet ut meningsinnholdet i den tradisjonelle bruken av begrepet erfaring.

Her kan det være berettiget å nevne at Dewey i senere år uttrykte at han gjerne skulle ha byttet ut begrepet ”erfaring” med ”kultur”. Dersom han hadde gjort det, tror jeg Dewey kunne ha unngått mye kritikk, kritikk som i virkeligheten er tuftet på en feiloppfatning av pragmatismens syn på objektivitet og sannhet, samt av mennesket som del av en organisk helhet. Mye kritikk forutsetter akkurat skillet mellom subjekt og objekt, som Dewey så gjerne vil bannlyse. Ved å bytte ut ordet ”erfaring”, vil ikke så mange ha holdt seg til den tradisjonelle oppfatningen av begrepet og med det kritisert Dewey ut fra et syn som opprettholder skillet mellom mentalitet og natur. Dewey skriver :

Were I to write (or rewrite) *Experience and Nature* today I would entitle the book *Culture and Nature* and the treatment of specific subject- matters would be correspondingly modified. I would abandon the term “experience” because of my growing realization that the historical obstacles which prevented understanding of my use of “experience” are, for all practical purposes, insurmountable. I would substitute the term “culture” because with its meanings as now firmly established it can fully and freely carry my philosophy of experience.<sup>74</sup>

## Kritikk av Deweys utledning av erfaring

Hvordan Dewey forsvaret begrepet ”erfaring” gir en mer presis forståelse av hans forestilling av erfaring, og med det hvor tilfredsstillende erfaringsbegrepet i siste instans er. Nedenfor redegjøres det derfor for to innvendinger til Deweys utledning av erfaring. Hans erfaringsbegrep har blitt kritisert på flere områder enn dette, men innvendingene drøfter de mest alvorlige problemene Dewey trenger å adressere.

---

<sup>74</sup> John Dewey, *Collected Works* (red) Jo Ann Boydston, The Later Works, (LW 1-17) 1925-1953, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1921, 361

### Argument 1: Er alt erfaring?

Slik Dewey beskriver erfaring i ”The Need for a Recovery in Philosophy”, blir erfaring forstått som menneskers handling og interaksjon med verden. Når Dewey imidlertid redegjør for erfaring på denne måten, ser det ut til at han kommer i skade for å forklare alle fenomener som erfaring. Dette er problematisk fordi det virker intuitivt feilaktig å beskrive alle prosesser i naturen som målstyrt handling og interaksjon mellom mennesker og deres omgivelser. For eksempel er mange naturfenomener ikke underlagt menneskers handling eller samhandling med naturen. Dersom Dewey ikke kan redegjøre for dette, vil den uheldige konsekvensen være at også naturfenomener, slik som for eksempel snøskred og vulkanutbrudd, regnes som menneskers samhandling med verden. Hvis dette er tilfelle, forutsettes det et menneskes involvering. Hvis erfaring er handling mellom menneske og natur, og vulkanutbrudd og snøskred er erfaring, forutsettes det et menneskes tilstedeværelse. Og blir ikke da resultatet i ytterste konsekvens at om det likevel ikke er et menneske til stede, vil snøskred og vulkanutbrudd ikke være erfaring? Men dersom alt er erfaring, eksisterer ikke snøskred uten at et menneske er til stede? Dette er en uheldig konsekvens for Dewey, for det ser ut til at han på denne måten har havnet i et problem tilsvarende subjektiv idealisme, hvor alt ser ut til å bli mentalitet og en reell verden blir vanskelig å forklare.

Morris Cohen, som var en av Deweys samtidige kritikere, argumenterte mot Deweys erfaringsbegrep på dette punktet gjentatte ganger. Han kritiserte Dewey for at utledning av begrepet av erfaring medfører at alt kan kategoriseres erfaring.<sup>75</sup> Hvis alt ser ut til å falle inn under begrepet erfaring, og det samtidig ikke er noe å kontrastere det med argumenterer Cohen videre for at erfaring heller ikke betyr noe bestemt.<sup>76</sup> Hvordan kan så Dewey forhindre at alt blir erfaring, og med det at alt blir til menneskers interaksjon med omgivelsene? Det Dewey trenger er en teori som gjør det mulig å skille mellom forskjellige typer handling eller prosesser i naturen fra erfaring. Richard J. Bernstein kommenterer hva Deweys utledning av erfaringsbegrepet sårt trenger på følgende måte:

One of the most serious problems of [Dewey's] later philosophy was to show that while nature enters into experiential transactions, experience is grounded in, and limited by, the more extensive range of natural transactions.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Mounce, *The Two Pragmatisms*, s 151

<sup>76</sup> Ibid., 151

<sup>77</sup> Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, 244



Dewey skrev derfor essayet "Nature in Experience" (1934) som et svar til både Morris Cohens og William Ernest Hockings innvendinger om erfaringsbegrepets rekkevidde. I dette essayet forsvaret hans sin forståelse av erfaring ved å beskrive tydeligere hva begrepet innebærer, og også hva det ikke innebærer. Ikke alle transaksjoner vil være erfaring tilsvarende det han redegjør for i "The Need for a Recovery in Philosophy". I "Nature in Experience" beskriver Dewey at det han så langt har betegnet som en organisk interaksjon (erfaring), mer presist kan beskrives som en *transaksjon*. Dewey ønsker at erfaring skal beskrive interaksjon mellom en organisme (kanskje helst for et menneske, men det er plausibelt å tillegge andre skapninger med mentalitet erfaring) og dets omgivelser, og samtidig ta høyde for de interaksjonene i naturen hvor mennesket ikke deltar.

Dewey skriver at det finnes både fysiske, psykiske og menneskelige hendelser som er i samspill med hverandre i erfaringen. Det er derfor ikke de samme elementer som er med i erfaringen til enhver tid, men disse møtes i erfaringen. Med dette som utgangspunktet kan Dewey kontrastere erfaring med andre prosesser i naturen.

For å tydeliggjøre hva transaksjon er, slik Dewey forstår det, sammenligner han transaksjon med to andre måter handling er blitt forstått hos tidligere filosofer på. Han kontrasterer transaksjon med handling forstått som *interaksjon* og *selv-handling*, og plasserer transaksjon som en variant av interaksjon. Denne varianten beskrives som bestående av både interaksjon og selv-handling.<sup>78</sup>

*Selv-handling* er den mer antikke forståelse av handling. Hos Aristoteles og Platon blir selv-handling forstått som bevegelse hos en organisme som er selvbestemt, der selv-aktivitet er essensen ved sjelen. Det betyr at en organisme selv bestemmer hvilken handling den skal utføre, og den har derfor mulighet til selv-handling. Dette er tilsvarende det vi i dag kaller en målstyrt eller målrettet handling (eller tilsvarende det Kant vil betegne som autonome vesener). Selv-handling er således den antikke periodens forståelse av menneskers (og noen dyr med mentalitet) handling.

En mer moderne forståelse av handling er deretter det Dewey betegner som *interaksjon*. Dette er ikke en handling ut fra et selvbevisst vesen eller organisme, men snarere en beskrivelse av en fysisk prosess i naturen. Interaksjon forstås dermed ut fra det mekanistiske verdensbildet (som for eksempel hos Newton), der naturlover bestemmer bevegelse. Her er også mennesker i siste instans underlagt naturlovene og kausalforbindelser.

---

<sup>78</sup> Dewey, "Nature in Experience", *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, 244-260

Som vi har sett tidligere, er dette mye av grunnen til at idealisme opponerte mot det mekanistiske verdensbildet, da det er lite rom for menneskets frie vilje.

Disse to typer av handling står i kontrast til hverandre. Deweys *transaksjon*, derimot, er en variant av begge. Både selv-handling og interaksjon opererer innenfor transaksjon. Siden mennesket (og dyr med mentalitet eller selv-handling) vil påvirke naturen, og naturen vil påvirke mennesket, er det en transaksjon bestående både av interaksjon og selv-handling. Således er ikke mennesket uavhengig av naturen, men det forandres av og påvirkes gjensidig i transaksjon av naturen. Deweys transaksjon innebærer at sammenheng mellom mennesker og natur i menneskelig erfaring er naturlig i den forstand at den består av både fysiske og psykisk-fysiske kvaliteter og handling. I siste instans er transaksjon likevel underlagt interaksjon. Dette betyr at mennesket er underlagt enkelte kausalforbindelser i naturen, slik som tyngdekraften. Transaksjon kan på denne måten leses som en form for eksistens fordi det er en beskrivelse av møtet mellom alt som eksisterer i verden. Og handling vil alltid være til stede. Dette følger av evolusjonsteorien, samt at prosess er det element som forstås som alltid eksisterende.<sup>79</sup>

Ved å beskrive erfaring som transaksjon, blir det også mulig å redegjøre for distinkte egenskaper eller deler av menneskets plass i verden. Mennesket skiller seg ut i handling ved at det har språk og samfunn. Like fullt er mennesket en del av et større hele. Det er innenfor dette rammeverket plass til å studere både språk og samfunn, fordi dette er naturlige egenskaper ved menneskets handlinger. Dewey deler dermed sosiale aspekter ved menneskets handlinger og språk inn i filosofiske kategorier som forklarer menneskets erfaring innenfor rammene av en fysisk verden som modifiseres gjennom transaksjon. Det er ikke nødvendig med et skille mellom mennesket og natur for å kunne studere disse.

Deweys erfaringsbegrep er nå både en beskrivelse av mønstre i handling som reguleres av omgivelsene og av naturlige prosesser, og samtidig opprettholdes kontinuiteten mellom naturen og erfaringen. Bernstein kommenterer at Deweys forsvar av erfaringsbegrepet på denne måten både er "sensitive to the unique qualities and patterns of behavior manifested by different types of natural transactions," og på samme tid "presupposes the continuity of nature and experience".<sup>80</sup>

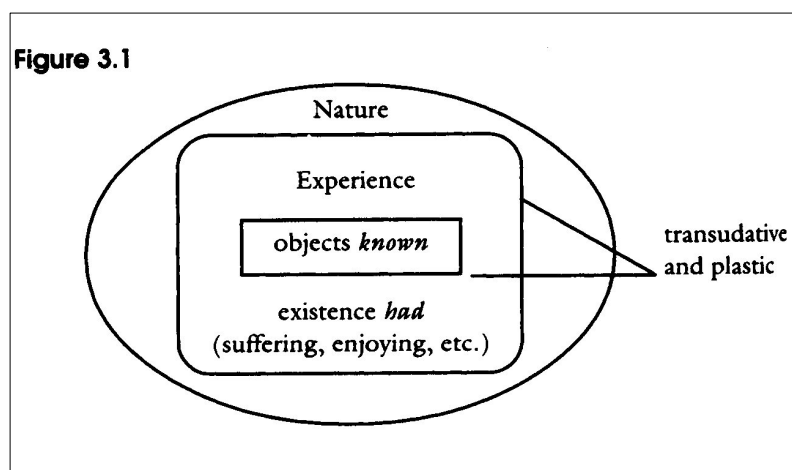
Dewey har dermed utviklet erfaring med begrepet transaksjon. Alt er ikke lenger handling hos menneskene, men heller en beskrivelse av det som skjer mellom mennesket og

---

<sup>79</sup> Bernstein, *Dewey On Experience, Nature and Freedom*, xxiv

<sup>80</sup> Ibid., 244

naturen, hvor mennesket i siste instans er underlagt naturprosesser. Et snøskred eller et vulkanutbrudd er ikke lenger erfaring på samme måte som det å kjøre bil til jobben, men i transaksjon vil mennesket som i møte med et snøskred, for eksempel mens det kjører bil til jobben, bli påvirket av snøskredet. Bernstein forsvaret Deweys erfaringsbegrep og mener han i dette essayet klarer å møte kritikken fra blant annet Cohen, dvs. kritikken av at begrepet hans er for vidt. For å tydeliggjøre hvordan erfaring passer inn i et større perspektiv, er det nedenfor (figur 3) et bilde hentet fra Hildebrand i *Beyond Realism and Antirealism*.<sup>81</sup> Dette gir en god og tydelig beskrivelse av sammenhengen mellom natur, mennesket og mentalitet i erfaringen. Hildebrand bemerker korrekt at skillet mellom ”natur” og ”erfaring” ikke indikerer en ontologisk eller epistemologisk differensiering, men at dette skillet heller er temporalt og funksjonelt. Mennesket er også natur. Ettersom natur ikke er ontologisk forskjellig fra mennesket, er natur snarere det som ennå ikke er erfart fremfor det som ikke kan erfares.



Figur 3 Sammenhengen mellom natur og mennesket i erfaringen

## Argument 2: Skiller som ikke transcenderer erfaringen?

Det som kanskje er mest komplisert ved Deweys erfaringsbegrep, er hvordan han kan hevde at natur og mennesket ikke er ontologisk forskjellig, og samtidig hevde at menneskets handling med naturen blir påvirket av naturen. Det virker som om han fortsatt skiller menneskets målstyrte handling fra naturen, som til en viss grad er ontologisk. Som vi har sett, prøver Dewey på den ene side å hevde at mennesket er underlagt naturlover i siste instans, og

<sup>81</sup> Hildebrand, *Beyond Realism and Antirealism, John Dewey and the Neopragmatists*, Nashville: Vanderbilt University Press, 2003, 62

på den annen side redegjør han for den frie vilje hos mennesket. Hvis vi kun er underlagt natur, slik det var tilfelle i det Dewey kaller interaksjon (slik vi så ovenfor), ender vi opp med en teori som sier at vi ikke har fri vilje eller handling. Hvis selv-handling derimot (som vi også så ovenfor) er alt, vil mennesket overstyre naturlover. Deweys transaksjon står mellom dette. Utviklingen av erfaringsbegrepet kan derfor også leses som et forsvar for fri vilje i en ellers mekanisk verden.<sup>82</sup> Dewey gjør dette uten å vise til en mentalitet som er adskilt fra naturen, og uten å referere til en gud. Ettersom erfaring er transaksjon bestående av både fysiske og psykiske kvaliteter, vil det være mulig å beskrive menneskelig handling både ut fra et biologisk og fysisk perspektiv. Bestemte aktiviteter hos mennesker, slike som samfunn og språk, kan derfor studeres uten at det forutsettes et skille mellom disse og resten av naturen. Likevel er det nødvendig å være sensitiv ovenfor det spesielle ved menneskers erfaring, på samme måte som vi skiller mellom for eksempel organisk og uorganisk materie. Selv om vi skiller disse, forutsetter vi at både organisk og uorganisk materie er en del av naturen.

Som vi har sett, er erfaring et forsøk på å avvise skillet mellom mentalitet og natur, slik som vi så at Deweys tolkning av det organiske hos Hegel bidrar med. Men gir egentlig Dewey noen klar formening om hva det vil si å påstå at disse skillene er skiller somgis innenfor erfaringen, og ikke skiller som transcenderer erfaring?

Hvis vi vender tilbake til de problemene som både rasjonalismen og idealismen får ved å opprettholde skillet mellom mentalitet og natur, vil vi se hva som står på spill og hva Dewey ønsker å unngå ved å oppheve dette skillet.

Et stort problem for både realismen, idealismen og alle filosofiske posisjoner som opprettholder synet på en verden uavhengig av menneskers mentalitet, er å kunne forklare hvordan det kan være mulig å si noe sikkert for mennesket om verden når mentaliteten er avskåret fra en ekstern verden. Deweys pragmatisme deler, i følge Hildebrand, visse karaktertrekk med både realisme og idealisme.<sup>83</sup> For noen kritikere var Dewey derfor en realist i pragmatisk forkledning, mens for andre fremstod han som en forkledd idealist. Dewey er realist i den grad han anerkjenner en ekstern verden som vi har direkte tilgang til gjennom erfaring. Samtidig opprettholdes menneskets mentalitet som en del av erfaringen, og

---

<sup>82</sup>Dewey forutsetter at mennesker har frihet eller fri vilje, men rettferdiggjorde ikke dette synet før sent i sin karriere. Frihet må forstås i sammenheng med individualitet og tid. Et individ har en historie, som er et hendelsesforløp over tid. (Se "Time and individuality" og "Philosophies of Freedom"). Bernstein, *Dewey on Experience, Nature, and Freedom*, xlv- xlvii

<sup>83</sup> Hildebrand, *Beyond Realism and Antirealism*, 8

som en del av den fysiske verden. Deweys forståelse av mentalitet ses på som en naturlig egenskap hos mennesket, og ikke som en immateriell substans.

I den mer tradisjonelle form for erfaring er poenget å vise hvordan mennesket trekker slutninger om verden ut fra en sanse-erfaring. Ved å plassere *a priori*-kunnskap – og for eksempel det å trekke slutninger – som deler innenfor erfaringen, kan det argumenteres for at dette ikke løser noen problemer. Dewey i stedet for å forklare sammenhengen for hvordan dette er mulig, kun utvider begrepet om erfaring til også å gjelde det å trekke slutninger. Man kan spørre om dette egentlig løser noen problemer hva angår hvordan vi kan trekke slutninger, eller om det bare er en verbal øvelse.<sup>84</sup> Dette yter likevel ikke Dewey full rettferdighet hvis vi igjen minnes pragmatismens syn på objektivitet og sannhet. Argumentet ser ut til å forutsette at det er ønskelig å forklare hvordan vi kan si noe sikkert om verden, og at filosofi skal kunne løse problemer, slik som ”hvordan kan vi trekke slutninger om en ekstern verden?”. Dette forutsetter at vi gjennom sansene våre ikke ene og alene kan forstå hvordan verden egentlig er, og at vi derfor trenger å se til *a priori*-kunnskap om hvordan vi forstår verden. Dewey er uenig i dette. Ved å plassere mennesket som et aktivt individ som møter den eksterne verden i *transaksjon*, har vi mulighet til å trekke slutninger, som er ”åpenbare” (se punkt (iv) ovenfor). Deweys erfaringsbegrep gjør det mulig å si noe om vår plass i verden og hvordan vi kan ha kunnskap om verden, fordi erfaring er relasjonen mellom mentalitet og menneskets handling i verden. Gjennom transaksjon trer naturen inn i erfaring; det er møtet mellom mennesket og naturen, og samtidig er mennesket en del av naturen. Ifølge Hildebrand fører Deweys syn på objektivitet og sannhet til at grunnleggende problemer innenfor realismen og idealismen på denne måten smuldrer opp og forsvinner.

For å kunne si noe om menneskets situasjon i verden, er det her verdt å minnes pragmatismens fokus på handling. Menneskets erfaring er med andre ord forbundet med mening. Det som er vesentlig for filosofien, er å ta høyde for at hver eneste klassifikasjon vi gjør, slik som å skille mellom objektivitet og subjektivitet, også er fundamentert uavhengig av tingen studert i seg selv. Enhver klassifikasjon er derfor en tolkning på en eller annen måte.<sup>85</sup>

Det som gjenstår for filosofien, er derfor å finne ut eller bestemme hvor godt en bestemt tolkning kan utføre de mål som er satt for undersøkelsen. Svarene filosofien gir, kan

---

<sup>84</sup> Mounce, *The Two Pragmatisms*, 152

<sup>85</sup> Dewey skriver i *How We Think*, følgende: When we say, ”Men used to think the world was flat,” or, ”I thought you went by the house,” we express belief: something is accepted, held to, acquiesced in, or affirmed. [...] These may be adequate, they may not; but their value with reference to the support they afford the belief has not been considered. *How We Think*. Dover publications, Mineola New York 1997,4

derfor aldri være endelige, men vil alltid utvikles og forandres i takt med forskjellige grupper og personers ønsker og behov. Det som er nødvendig for filosofien, er ifølge Dewey å bidra til at vi kan utvikle oss som individer og samfunn.

Det Dewey ønsker ved å skille mellom kunnskap, mentalitet, følelser, innbilning, sansepersepsjon osv. innenfor erfaringen, er at det ikke lenger vil være et metafysisk eller epistemologisk problem å forstå mennesket. Det vil heller være mulig, gjennom å studere menneskets praksis med vitenskapelig metode, å oppnå den kunnskap vi trenger for å fungere og å utvikle oss. Det vil derfor ikke være funksjonelt å oppheve skillene eller klassifikasjonene vi gjør i erfaring, fordi de beskriver menneskets praksis og handling. Selv om de ikke er ontologisk distinkte, funksjonelle, i det at de bidrar til at vi kan utvikle oss. Å skille mellom disse innenfor erfaring bidrar dermed til å opprettholde en praktisk anvendbar forståelse av hva det vil si å ha kunnskap om verden.

## Oppsummering

Vi er nå i stand til å svare på et av spørsmålene jeg stilte innledningsvis i dette kapittelet: hvilken betydning har erfaring for Deweys filosofi? I tillegg kan vi se omfanget av erfaringsbegrepets rekkevidde, og med det hvor komplisert det kan virke å «kastes ut» erfaringsbegrepet av Deweys pragmatisme.

Med *erfaring* kan Dewey beskrive sammenhengen mellom natur, handling og adferd som transaksjon. Redegjørelsen av erfaring tar både form som kritikk av tidligere forståelser av erfaring innenfor psykologien og filosofien, og som en beskrivelse av et begrep som kan romme alle aspekter ved menneskers transaksjoner med omgivelsene. Ved å kritisere tidligere oppfattelser av erfaring, slik som hos empiristene, kritiserer Dewey også filosofiske posisjoner som opprettholder skillet mellom mentalitet og natur som ontologisk distinksjon. Dette er et kunstig skille, i følge Dewey, fordi mennesker hverken opplever eller forstår verden på denne måten. Mennesker er delaktige i verden i erfaringen, og har direkte kontakt med omgivelsene. Ønsket om å opprettholde slike dualismer er først og fremst filosofers ønske om å gjøre filosofien til et studium for filosofer, i følge Dewey, og de mister med dette av syne det som er vesentlig. Filosofi skal derimot utvikle en metode kultivert av filosofer for å håndtere menneskers reelle problemer. Erfaringsbegrepet gir også rom for å beskrive sosiale og kulturelle fenomener som del av naturen.

Erfaringsbegrepet tar også høyde for å forklare menneskers frie vilje og autonomi, samtidig med at det eksisterer mekanistiske, deterministiske lover i naturen. Med

utgangspunkt i Darwins evolusjonsteori har Dewey naturalisert det organiske fra Hegel. Dewey ønsker med begrepet erfaring å beskrive verden som en biologisk prosess, som utvikler seg, men like fullt rommer alle aspekter av det det vil si å være et levende menneske med følelser, tanker og kunnskap. Erfaringsbegrepet vil naturligvis derfor farge alle aspekter ved hans teori. Vi kan si at erfaringsbegrepet rommer Deweys grunnhypotese om verden. Hvis dette er en korrekt hypotese, vil det legge føringer på hvordan vi kan utvikle metoder for å løse problemer i samfunnet. Vil det dermed være mulig å gi opp erfaringsbegrepet til Dewey?

Dette er det komplisert å svare på. Så langt kan det se ut til at erfaringsbegrepet til Dewey er nødvendig for hans filosofi. På mange måter *er* det hans filosofi. Men som vi skal se i neste kapittel, har Dewey også en utdannings- og demokratiteori, som på mange måter er like, om ikke mer, vesentlige for Dewey. For å svare på om erfaringsbegrepet kan legges til side, eller overskrides, uten at pragmatismen mister sitt grunnlag, må vi først se mer konkret på andre aspekter av Deweys filosofi, og deretter på hvilke konsekvenser erfaringsbegrepet har for utdannings – og demokratiteorien. Vi skal derfor i neste kapittel se på Deweys utdannings – og demokratiteori og vise hvor nøye disse henger sammen. Med det neste kapittelet vil vi være i stand til, i kapittel fire, å se sammenhengene mellom Deweys forståelse av erfaring, og hans syn på demokrati og utdanning.

## Kapittel 3 Demokrati og utdanning

### Innledning

I forrige kapittel så vi at pragmatismens syn på objektivitet og sannhet, og vitenskap som metode for å adressere menneskets reelle problemer i samfunnet, fører til en filosofi som er praktisk og eksperimentell. Som vi har også har sett, skal filosofien ta for seg "the problems of men" i stedet for problemer som er konstruert for filosofisk undersøkelse. Vi har sett at Dewey først og fremst utvikler sin egen filosofi fra et kritisk ståsted til eksisterende posisjoner, og ut fra dette utleder han sin egen løsning eller beskrivelse av hva filosofiens domene er. Det er med utgangspunkt i kritikk av empirismens forståelse av erfaring at Dewey utvikler eller rekonstruerer erfaringsbegrepet. Hans kritikk av begrepet om erfaring (jf. forrige kapittel) tar mer bestemt utgangspunkt i en kritikk av empiristers opprettholdelse av dualismen mellom mentalitet og natur som distinkte størrelser. Mentalitet og natur er ikke ontologisk distinkte substanser, men derimot funksjonelle beskrivelser av verden, ifølge Dewey. Som vi skal se i dette kapitlet, utvikler Dewey sin forståelse av demokrati og utdanning på samme måte – med utgangspunkt i kritikk av eksisterende posisjoner.

Dewey utvider eller rekonstruerer hva "demokrati" innebærer etter tilsvarende kritisk metode som han anvendte for erfaring. Det er ikke tilfeldig at han utvikler demokratiteorien med utgangspunkt i kritikk av liberalismen og dens fokus på individets rettigheter. Som vi skal se, er hans kritikk av liberalismens forståelse av individet og dets rettigheter en naturlig forlengelse av hans kritikk av ontologisk å skille mellom mentalitet og natur, eller individ og samfunn. Liberalisme og empirisme henger nøye sammen, slik som blant annet hos filosofen John Locke (1632–1704), som både var liberalist og empirist.<sup>86</sup> Det er derfor vesentlige aspekter ved Deweys kritikk av empirisme som fører til hans kritikk av liberalismen. Det er av denne grunn nødvendig å se nærmere på hvordan Dewey utvikler argumentasjonen av demokrati og utdanning, for å kunne redegjøre for om denne argumentasjonen i siste instans betinges av hans behandling av erfaring, eller om det er andre premisser som ligger til grunn. I neste kapittel vender jeg tilbake til og drøfter mer eksplisitt sammenhengen mellom demokrati, utdanning og erfaring.

---

<sup>86</sup> Se William Uzgalis, "John Locke", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.) 10.09.12 <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/locke/>



Vi skal derfor, i dette kapittelet, først se på Deweys kritikk av liberalisme, deretter hans forståelse av demokrati, og til sist i kapittelet drøfte utdanningsteorien til Dewey og hvordan den henger sammen med demokratiteorien. Når dette er gjort vil vi kunne se tydelig hva demokrati og utdanning er for Dewey og hvorfor dette er vesentlige deler av hans filosofi.

## **Liberalisme, empirisme og individ**

Hvis politisk teori skal kunne tilpasses den reelle virkeligheten til mennesker, må den se til erfaring og praksis i følge Dewey. Dette innebærer at den ikke kan forankres i filosofiske posisjoner som opprettholder skillet mellom mentalitet og natur, eller individ og samfunn, det vil si skiller Dewey mente var kunstige antagelser om verden. Filosofien bak de politiske teoriene må derfor ikke lenger dreie seg om tidligere metafysiske problemer knyttet til menneskets natur, men heller vende seg mot empiriske undersøkelser som kan løse reelle sosiale problemer i praksis. De best mulige betingelsene for å løse problemene demokratiet står overfor, er derfor på mange måter, ifølge Dewey, en politisk teori som skiller seg fra andre politiske teorier forankret i *a priori*-prinsipper. Dette er kjernen i Dewey kritikk av den klassiske liberalismen. Ved å unnlate å se til praksis, og hvordan menneskets individualitet er betinget av samfunnet, vil ikke liberalisme kunne adressere de reelle problemene i samfunnet. Men som vi skal se, er likevel Deweys teori i forlengelse av liberalisme.

For at politisk teori skal fungere i praksis, må denne ifølge Dewey kunne respondere på aktuelle problemer som mennesket opplever i samfunnet. Politisk teori må være fleksibel nok til å tilpasse seg samfunn som er i stadig utvikling. Dette er ikke et overraskende argument fra Deweys side; for hvis filosofi skal dreie seg om å løse og bidra til utvikling ved menneskets anliggende, og demokrati er et anliggende for menneskene, må filosofi omhandle demokrati. Demokrati er naturligvis et vesentlig anliggende for mennesker, og dermed også for filosofi.

For å se tydelig hva det er Dewey kritiserer ved klassisk liberalisme, er det først nødvendig å se kort på hvilke grunnoppfatninger forskjellige politiske teorier som betegnes som klassisk liberalisme, deler. Først og fremst: Hva vil det si å være liberalist?

En liberal er en person som tror på frihet. Slik beskriver for eksempel den kjente britiske statsviteren Maurice Cranston essensen ved liberalisme (1967: 459).<sup>87</sup> Det grunnleggende ved liberalisme er først og fremst troen på *menneskets frihet*, og hvordan frihet

---

<sup>87</sup> Maurice Cranston sitert i Gaus, Gerald; Courtland, Shane D., "Liberalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.) 16.09.10  
<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/liberalism/>

kan opprettholdes innenfor et samfunn. Men det er ikke forpliktelsen på frihet som grunnleggende verdi som Dewey først og fremst kritiserer ved liberalisme. Han kritiserer derimot premissene som ligger til grunn for hvordan frihet blir forstått innenfor liberalismen. Hva vil det si?

Vi må se på hvilke premisser som ligger til grunn for frihet. Liberalisme forstår frihet som noe som er av politisk verdi. Først og fremst blir frihet ansett for å være normativt grunnleggende. Dette betyr at frihet aldri bør fratas et menneske. Frihet er noe alle mennesker har rett til. Dette medfører igjen et syn på at bevisbyrden for å begrense individers frihet alltid ligger hos dem, eller det, som vil begrense noens frihet. Dermed er det for eksempel politiske institusjoner eller autoriteter i et samfunn som må rettferdiggjøre sine lover som reduserer individets frihet. Spørsmålet som må stilles, er derfor i hvilken grad den politiske og lovgivende makt kan rettferdiggjøres – og hvorfor. Her skiller teoriene seg fra hverandre. For John Locke (1632-1704)<sup>88</sup> vil det for eksempel kun være mindre begrensninger av friheten som kan rettferdiggjøres, mens hos for eksempel John Rawls (1921–2002) er det tyngre begrensninger av friheten som er legitimert.<sup>89</sup>

Det er flere som regnes for klassiske liberalister, slik som Locke, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)<sup>90</sup> og Immanuel Kant (1724-1804)<sup>91</sup>, men også Thomas Hobbes (1588-1651),<sup>92</sup> selv om deres politiske teorier skiller seg fra hverandre på noen vesentlige punkter.<sup>93</sup> Blant liberalistene kan vi også skille mellom de som argumenterer for *menneskenes individuelle autonomi, forstått hovedsakelig som frihet* fra undertrykkelse og tvang, og de som verdsetter menneskets søken etter *selvrealisering og tilfredsstillelse*. I boken Dewey gir Hildebrand et sitat fra Jagger, hvor Jagger presiserer dette skillet hos liberalistene, men også vektlegger at det vesentlige for begge sider er synet på individets egenverdi:

Whether autonomy or self-fulfillment is the primary emphasis, liberalism's belief in the ultimate worth of the individual is expressed in political egalitarianism: if all individuals have the intrinsic and ultimate value, then their dignity must be reflected in political institutions that do not subordinate any individual

---

<sup>88</sup> William Uzgalis, "John Locke" <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/locke/>

<sup>89</sup> Leif Wenar, "John Rawls", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 24.09.12 <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/rawls/>

<sup>90</sup> Bertram, Christopher, "Jean Jacques Rousseau", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (red.), 27.09.10 <http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/rousseau/>

<sup>91</sup> Rohlf, Michael, "Immanuel Kant", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 20.05.10 <http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant/>

<sup>92</sup> Stewart Duncan, "Thomas Hobbes", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 Edition), Edward N. Zalta (red.) 4.02.13 <http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/hobbes/>

<sup>93</sup> Gaus, Gerald Courtland, Shane D, "Liberalism" <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/liberalism/>

to the will or judgment of another ... [T]he good society should allow each individual the maximum freedom from interference by others.<sup>94</sup>

Felles er derfor troen på individets frihet som grunnleggende, og at bevisbyrden for enhver restriksjon på denne ligger på den part som ønsker å minske individets frihet (liberalismens fundamentale prinsipp).<sup>95</sup> Hvis alle individer har iboende verdi, skriver Ryan, må deres verdighet reflekteres i politiske institusjoner som ikke underordner et individ viljen eller bedømmelsen av andre. For liberalismen er derfor det å sikre frihet for hvert enkelt individ det mest vesentlige for et godt samfunn. (Nå skal det imidlertid nevnes at politisk teori som vektlegger menneskets frihet, ikke alltid har vektlagt *alle* individers frihet. Den klassiske liberalismens tenkere mente at parlamentets makt var tatt bort fra folket, og de kjempet derfor for at folket også skulle representeres i parlamentet. Men med folket mentes "kvalifiserte" individer (som eide land), og dermed ikke hele befolkningen. Tjenere og fattigfolk, for eksempel, var simpelthen ikke å regne som "folket" i den grad at de skulle delta og ha innflytelse i parlamentet.<sup>96</sup>)

Liberalismen forutsetter med dette individet forut for samfunnet. Individualitet er medfødt, og frihet er en iboende verdi hos mennesket. Dette synet medfører derfor også at det ontologiske skillet mellom den fysiske verden og mentalitet opprettholdes innenfor liberalismen, slik som innenfor empirismen. Her er det likevel nødvendig å se nyansene. For eksempel kritiserte også Locke, som var empirist og liberalist,<sup>97</sup> iboende ideer, slik de beskrives av René Descartes (1596–1650<sup>98</sup>). Locke kritiserte med dette rasjonalismens syn på å fundamentere kunnskap i *a priori*-prinsipper, og deres manglende evne til å se erfaringens (forstått tradisjonelt) betydning for kunnskap.<sup>99</sup> Empiristen Locke kritiserer derfor deler av det samme som Dewey, og han argumenterte også for betydningen av empiriske undersøkelser og praksis. Men selv om Locke *fundamenterer* begreper, trosoppfatninger og bedømmelser i empiriske undersøkelser, og med det forklarer menneskets kunnskap på en annen måte enn

---

<sup>94</sup> Hildebrand, *Dewey*, 101

<sup>95</sup> Gaus, Gerald Courtland, Shane D, "Liberalism" <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/liberalism/>

<sup>96</sup> Skirbekk, *Politisk filosofi*, 9

<sup>97</sup> Lockes empirisme og politiske filosofi henger sammen, men det kommer noe ann på hvordan empirismen til Locke tolkes. Tolkes hans empirisme som en mer ekstrem form for empirisme (all kunnskap stammer i siste instans fra erfaring), stemmer ikke hans empirisme helt overens med hans nokså rasjonelle politiske teori. Men tolkes derimot Locke som holdningsempirist vil det være mer naturlig overgang mellom disse to. Se Skirbekk, *Politisk filosofi*, 24

<sup>98</sup> Gary Hatfield, "René Descartes", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (red.) 16.01.14 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/descartes/>

<sup>99</sup> Morgan, Michael L. *Classics of Moral and Political Theory*, 5 utg, Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, Inc, 2011, 708-710

det rasjonalistene gjorde, så opprettholdes et syn om mennesket uavhengig av naturen også hos Locke (se kapittel 1). På samme måte som empirismen opprettholder skillet mellom mentalitet og natur, gjør også liberalismen dette når den søker å forklare menneskets frihet med individer forut for samfunnet. Det er derfor forutsetningen om at individualitet er forut for samfunnet Dewey kritiserer først og fremst. Det er ikke liberalismens framhevelse av frihet som sentral norm som Dewey reagerer på, men snarere den spesielle liberale forståelsen av frihet som er basert på ontologisk individualisme.<sup>100</sup>

For Dewey er mennesket først og fremst et sosialt vesen som samarbeider og danner samfunn. Dewey mener dette er en naturlig forståelse i lys av Darwins evolusjonsteori, og han ser også ut til å mene at den gir belegg for å si at identitet dannes gjennom det sosiale og således av samfunnet. Menneskets identitetsfølelse er således ikke gitt forut for samfunnet, men derimot et resultat av sosiale relasjoner. Identitet både oppstår og realiseres innenfor et samfunn.<sup>101</sup> Hvis vi ser individualitet som resultat av samfunnet, følger det at Dewey ser frihet for individer som noe som er mulig *på grunn av*, og ikke *på tross av*, samfunnet. Dewey har dermed en distinkt oppfattelse av hva evolusjonsteorien til Darwin medfører for politisk teori i forhold til liberalismen. Men hva betyr det at individualitet er et resultat av det sosiale? Hvordan kan det stemme at ikke identitet er medfødt?

Ta for eksempel et barn: de første leveårene referer ofte barnet til seg selv i tredje person: "Max er sulten" osv. Det tar tid før "Max" utvikler en forståelse av seg selv som "jeg". "Jeg er sulten" er på mange måter en lært forståelse av identitet på grunn av samfunnet. Dewey beskriver "selvet", det vil si hvordan en person opplever sin identitet, eller hva mentalitet er ("mind" i Deweys terminologi) på følgende måte:

Mind is primarily a verb. It denotes all the ways in which we deal consciously and expressly with the situations in which we find ourselves. [In] its non-technical use, 'mind' denotes every mode of variety of interest in, and concern for, things: practical, intellectual, and emotional. It never denotes anything self-contained, isolated from the world of persons and things, but it is always used with respect to situations, events, objects, persons and groups.<sup>102</sup>

Mentalitet er aldri noe selvtilstrekkelig. Begrepet kan aldri referere til noe som ikke forekommer i forhold til hendelser, situasjoner, objekter, andre personer eller grupper. Mentalitet viser aldri til noe utenfor erfaring. Vi så i forrige kapittel at Dewey opprettholder funksjonelle skiller innenfor erfaringen. Det er derfor heller ikke et ontologisk skille mellom

---

<sup>100</sup> Michael Bacon *Pragmatism, An Introduction*. Cambridge: Polity Press, 2012, 59

<sup>101</sup> Ibid., 59

<sup>102</sup> Hildebrand, *Dewey*, 31

samfunn og individ i erfaring. Når vi skal se dette i forhold til identitet, vil det si at ”hvem jeg opplever at jeg er” er ontologisk like mye del av erfaringen som samfunn. Hva betyr dette når Dewey sier vår identitet er sosial? Det betyr at det er forskjell i karakter på hva det vil si å ha en mentalitet, vi realiserer vår mentalitet på ulikt vis som individer. Men mentalitet er alltid en del av naturen, og derfor også, gitt Deweys darwin-inspirerte syn, alltid innvevd i, og dannet gjennom, vår sosiale eksistens.

Det er en komplisert måte å uttrykke at det ikke eksisterer en uavhengig substans som kan utgjøre menneskets sjel eller mentalitet eller personlighet. Om vi velger å kalle noe mentalitet, er det derfor av funksjonell art. Som Dewey skriver er, for ham, mentalitet et verb. Det vil si at han tenker på mentalitet som noe som utspiller seg i aktivitet, i det vi gjør. Men selv om det virker omvendt å tenke på selvet som sosialt fenomen, tror jeg ikke dette innebærer at Deweys beskrivelse ikke er korrekt. Dewey benekter ikke at vi har en oppfattelse av oss selv som individer. Hans poeng gjelder snarere hvordan vi får en forståelse av oss selv som individ. Han benekter kun at *identitet* er medfødt. Han benekter ikke at det er et spesielt trekk ved mennesker, for eksempel. Han benekter heller ikke at vi som individer besitter kognitive egenskaper. Men han forankrer dem i sosiale relasjoner og ikke i *a priori* prinsipper. Hva blir så konsekvensen av dette?

En politisk teori som ikke er forankret i *a priori*-prinsipper eller endelige moralske prinsipper, vil være en politisk teori som ikke er statisk. Som vi har sett, ser pragmatismen til handling og menneskers praksis, til erfaring, for å forklare hvor verdi oppstår og hvilke verdier som til enhver tid er de gjeldende for mennesker. Verdi oppstår i handling og i samarbeid med andre. Som vi så i forrige kapittel, kan pragmatismen på dette punktet kritiseres for å bli tilfeldig og vilkårlig. Vi har sett at pragmatismen kritiseres for kulturrelativisme. I ytterste konsekvens legitimerer Dewey og pragmatismen en politisk teori som er så betinget av samfunnets struktur at det (i teorien) vil medføre at et hvilket som helst samfunn er korrekt innenfor rammene av samfunnet. Dette gjelder også for samfunn som er så annerledes enn ens eget at det kan være vanskelig å godta dem som moralske samfunn. Et eksempel på dette er et fascistisk samfunn. Konsekvensen av ikke å forankre politisk teori i prinsipper, men heller slik pragmatismen ser på moral og verdi, kan derfor se ut til å føre til legitimering av et hvilket som helst politisk system. Ved å forankre moral i et prinsipp, vil derimot teorier ikke være relative eller vilkårlige, og således unngår de den uheldige konsekvensen som pragmatismen ser ut til å medføre på dette punktet. Nå skal det imidlertid ikke glemmes at pragmatismen først og fremst beskriver demokratiet. Et diktatur vil aldri

være tilfelle i pragmatismen, for implisitt i demokratiet ligger en forståelse av at alle individer har en mening og verdi.

Vi kan oppsummere hva Dewey mener liberalismen ikke har forstått i to punkter: (i) individer er ikke forut for samfunnet, og (ii) demokratier er i stadig utvikling, hvor menneskene i demokratiet stadig utvikles, og med det forandrer verdier og idealer. Konsekvensene av dette for politisk teori vil være (i) individets rettigheter kan ikke forstås som uavhengig av samfunnet, og således kan ikke politisk teori primært handle om å beskytte individets rettigheter fra samfunnet; og (ii) politisk teori kan ikke forankres i *a priori*-prinsipper om hvordan verden en gang er.

Med dette mener Dewey at liberalismen trenger en radikal revolusjon.<sup>103</sup> Han skriver:

[L]iberalism must become radical in the sense that, instead of using social power to ameliorate the evil consequences of the existing system, it shall use social power to change the system.<sup>104</sup>

Det er derfor selve systemet i liberalismen det er noe galt med; det vil si hvilke premisser som ligger til grunn for liberalismen, og ikke først og fremst eventuelle negative konsekvenser av den. Dewey har intet ønske om å revolusjonere de negative konsekvensene av liberalismen, men han mener snarere at liberalismen må radikaliseres i den forstand at den må bruke sosial makt for å forandre utgangspunktet ved teorien. Liberalisme trenger derfor, ifølge Dewey, en annerledes forståelse av frihet, samfunn, individ og også av individets rettigheter.

Hvis demokratiets idealer, og menneskets verdier, ikke forstås som statiske, men i forhold til mennesker erfaring, vil demokratier utvikles. Deweys rekonstruksjon av liberalisme var dermed en liberalisme som kunne ta inn over seg de drastiske og på Deweys tid, nylige, historiske omveltningene som fant sted. Hvis liberalisme skulle overleve, måtte den utvikles til en teori som var fleksibel nok til å gjenspeile de eksisterende sosiale forandringene.<sup>105</sup> Liberalisme trenger derfor, ifølge Dewey, en annerledes forståelse av frihet, samfunn, individ og også av individers rettigheter.

I sitatet av Alan Ryan kan vi se omrisset av hva Deweys kritikk av liberalismen medfører for hans teori om demokratiet. Ryan beskriver Deweys syn på en stat i motsetning til andre politiske teorier:

---

<sup>103</sup> Det økende fokus på *praxis*, som formet de unge Hegelianerne og Marx, formet også Deweys tanker om demokrati, men det var likevel aldri snakk om en voldelig revolusjon for Dewey, men heller sosial reform gjennom demokratiske midler. Bernstein, *The Pragmatic Turn*, 77

<sup>104</sup> Hildebrand, *Dewey*, 103

<sup>105</sup> Ibid., 103

[For Dewey] the state is not the march of God on Earth, nor is it a utility-maximizing machine; it is a collection of officials whose individual task vary enormously but whose *raison d'être* is to enable the infinitely various private projects of the citizenry to flourish alongside and in interaction with each other.<sup>106</sup>

Dewey og den klassiske liberalismen vil likevel si seg enig i at vi trenger hverandre for å overleve og maksimere den enkeltes velferd, og derfor må vi danne velfungerende samfunn med normer og lover. Begge sider er derfor enige om at vi *må* ta hensyn til hverandre. Skillet mellom Dewey og de klassiske liberalistene i tillegg til å se forskjellig på identitet, er hva *meningen* med å skape samfunn er. For den klassiske liberalisten vil samfunn være nødvendig for å fremme individers interesser rent instrumentelt, mens for Dewey er demokratiet verdifullt i seg selv — som en realisering av menneskelige verdier. Dewey vil kanskje si at *grunnen* til at det sosiale er verdifullt i seg selv, grunnleggende også for våre individuelle identiteter, er evolusjonen har gjort oss til sosiale skapninger.

## **Deliberativt demokrati**

Men hvordan ser Dewey for seg demokratiet? Hvilke problemer er det demokratiet er ment å skulle løse? Og ikke minst, hvordan løses problemene innenfor Deweys forståelse av demokrati? Hvordan håndteres motsetningene? Hvordan avgjøres konfliktene?

For å svare på disse spørsmålene må vi se hva Dewey legger i begrepet ”demokrati”, men også i ”samfunn” og ”offentlighet”. Dewey skiller mellom demokrati, samfunn og offentligheten, og selv om demokrati er bredt forstått av Dewey, er det ikke demokratiet som i seg selv former verdier. Det er derimot i samfunnet at felles verdier oppstår. I offentligheten kan vi i grupper gå sammen å kjempe for en sak vi tror på og er opptatt av, mens demokratiet er metoden vi benytter oss av når vi kommuniserer våre verdier og diskuterer disse med hverandre. Det vil si at demokrati er den metoden som er den beste for å utvikle oss på best mulig måte.

Deweys forståelse av *demokrati* er bredere enn de som ser demokrati først og fremst i form av valg, regjering, politisk struktur osv. Begrepet ”demokrati” kan denotere i snever forstand et politisk system med en bestemt form for regjering, eller i en bredere forstand en moralsk ide. Det er naturlig å se Deweys teori om demokrati som en moralsk ide og som normativ beskrivelse av hvordan demokratiet skal formes, eller rettere sagt hvordan den *demokratiske prosessen* skal foregå. En normativ demokratiteori ser på hvilke moralske ideer

---

<sup>106</sup> Ibid., 97

som ligger til grunn for å forme demokratiske institusjoner. Denne skiller seg distinkt fra deskriptiv demokratiteori. Heller enn å gi vitenskapelige analyser av hva som kjennetegner samfunn som betegnes demokratiske, ser normativ teori på *hvorfor* demokrati er riktig å foretrekke framfor andre politiske systemer. Denne måten å betrakte demokrati på er likevel interdisiplinær, og tar med seg analyser fra både politisk vitenskap, sosiologi og økonomi for å guide retningslinjer for hvordan demokratiet bør være.<sup>107</sup> Deweys forståelse av demokrati er en normativ form for demokratiteori. Dewey argumenterer for deliberativt demokrati. Deliberasjon betyr overveielse eller rådgivning.<sup>108</sup> Jürgen Habermas samfunnsteori har en av de mest kjente formuleringene av deliberativt demokrati der det vesentlige er å skape et makttomrom hvor det er mulig med en (makt)fri samtale og dialog.<sup>109</sup> Man skal derfor i et deliberativt samfunn overveie tingenes tilstand i felleskap først og deretter ta beslutningene. Det kan sammenlignes med hvordan beslutninger blir tatt i en familie. Her er det ikke mulig for den sterkeste part å tvinge igjennom sin mening på bekostning av resten av familien. Ikke hver gang i det minste.

Et vesentlig spørsmål er om demokrati dreier seg om å finne måter å mediere motstridene meninger og verdier på, eller om det først og fremst dreier seg om hvordan meninger og verdier formes? Dewey argumenterer for at det vesentlig er hvordan verdier og meninger formes. I et deliberativt demokrati er det derfor ikke først og fremst viktig å se på hva meningene er, men å se til hvordan og hvorfor meninger dannes. Dewey vektlegger derfor først og fremst den *demokratiske prosessen* hvor beslutninger blir tatt. For Dewey er demokratiet en måte å leve på.

Vi kan forstå dette bedre i lys av et eksempel. La oss tenke oss et borettslag bestående av 150 andelseiere. Borettslaget har et fellesområde hvor det skal plasseres nye søppelkasser. Alle i borettslaget er enige om at det er behov for nye søppelkasser, men ikke hvor de bør plasseres. Borettslaget kaller inn til møte for å avgjøre hvor de skal plasseres. For eksempel kan det være det to mulige plasseringer, og etter en gjennomgang av sakens natur stemmer andelseierne over hvilket forlag de ønsker. La oss si resultatet viser seg å være 76 for det ene alternativet, og 74 for det andre alternativet. Om vi benytter prinsippet om at en person har en stemme, vil alternativet med 76 stemmer gå igjennom Dette anses av mange som en

---

<sup>107</sup> Christiano, Tom, "Democracy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), 27.09.06, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/democracy/>

<sup>108</sup> Store norske leksikon, "Deliberasjon". 14.02.09, <https://snl.no/deliberasjon>

<sup>109</sup> Bohman, James and Rehg, William, "Jürgen Habermas", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), 04.08.14 <http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/habermas/>



demokratisk prosess. Men siden det i eksempelet er 74 personer som er imot forslaget som går igjennom, vil det være en stor gruppe som ikke blir tatt hensyn til. Slike tilfeller risikerer å ødelegge det fellesskapet som beslutninger tas i og for. Å la flertallet bestemme kan være nødvendig om en avgjørelse må tvinges igjennom, men spørsmålet er hvor demokratisk denne prosessen i siste instans kan sies å være? Flertallsbeslutninger er ikke alltid de mest demokratiske løsningene i et samfunn fordi store grupper (i tilfellet ovenfor, nesten like mange som flertallet) kan bli fratatt sin mulighet til å påvirke retningen som velges.

For Dewey vil ikke dette derfor ikke nødvendigvis tilsvare en demokratisk prosess. I dette perspektivet vil ikke samfunn hvor en majoritet bestemmer på bekostning av en minoritets interesser regnes som demokratisk, fordi den ødelegger for fellesskapet der valg blir tatt. Det er naturlig å si at minoritetsgrupper som blir fratatt innflytelse på denne måten, der majoriteten tvinger igjennom sin mening ikke i tilstrekkelig grad har vært med på en demokratisk prosess. Dette er grunnen til at det er det naturlig å beskytte minoritetsgruppers rettigheter i samfunnet. For eksempel vil en rasistisk samfunnsideologi på denne måten ikke være demokratisk. Undertrykkelse som rasisme vil ikke være resultat av intelligent deliberasjon. Dewey selv kjempet blant annet for minoritetenes rettigheter, særlig i USA. En konsekvens av deliberativt demokrati vil derfor være at demokratiske mål ikke kan rettferdiggjøre midler som ikke selv er demokratiske.<sup>110</sup>

I de fleste land som ser seg selv som demokratiske er det likevel tilfellet at majoriteten bestemmer. For eksempel vil det etter et demokratisk valg, nødvendigvis være en majoritet som bestemmer (med mindre alle i samfunnet stemmer på det samme politiske partiet, noe som heller er en utopisk antagelse enn en reell mulighet). Denne majoriteten vil derfor til en viss grad handle på bekostning av minoritetens. Jeg mener det er riktig å tolke Deweys teori slik at det er visse begrensninger på hva et demokratisk mål kan være. Det vil si et demokratiske mål ikke kan være hva som helst en majoritet mener. Det kan derfor argumenteres for at det ligger visse begrensninger for hva et politisk parti kan mene. Tro på menneskers verdi som individer, og gjensidig respekt er for eksempel forutsetninger for deliberasjon. Det kan tenkes umulig med demokrati med mindre respekt for andre er en grunnholdning i samfunnet av verdi.

Men hvordan skal dette gjennomføres i praksis når samfunn består av så mange individer med motstridene interesser? Det kan virke som om Dewey mener at det er mulig med enighet for alle involverte parter. Argumentet til Dewey er at om mennesker i et samfunn

---

<sup>110</sup> Richard J. Bernstein, *The Pragmatic Turn*, 7

reflekterer rundt sin situasjon og de problemer de møter, og samtidig er åpne og respekterer andre meninger, vil det være mulig å komme til enighet. Er dette en for naiv og optimistisk syn? Det kan virke som om det ikke vil være mulig med enighet i brede samfunn, og kanskje spesielt ikke i USA som er et stort land, men åpenbare motsetninger mellom forskjellige grupperinger.<sup>111</sup> Men Dewey har aldri vært i den tro at alle vil komme fram til enighet, eller at det vil være mulig å løse alle problemer i et samfunn. Heller er argumentet at alle bør *prøve* å enes med gjensidig respekt for hverandres synspunkter. Det ligger i vår natur som biologiske vesener å prøve å enes og samarbeide. Det er derfor mer plausibelt å tolke Deweys deliberative demokrati på dette punktet som rettet mot en konstruktiv gi – og ta prosess, som kan lede til visse kompromisser mellom gruppene. Like fullt, målet vil være å bli enig.

Vi har til nå sett på Deweys forståelse av demokrati, hvilke problemer demokrati skal ta for seg, og hvordan problemer skal diskuteres og avgjøres. Det vi nå må svare på er hvilke rettigheter individer har, hvilke plikter samfunnet skal legge på individer, og svare på om synet på menneskets individualitet, som resultat av sosiale betingelser, fører til en annen politisk teori enn liberalismen?

Vi har sett at det er den demokratiske prosessen som er vesentlig for Dewey for at vi skal kunne opprettholde samfunn som er demokratiske. Vi har sett at dette medfører felles drøfting og overveielse av synspunkter. Individer har derfor rett til å uttrykke seg, og bli hørt og respektert, og plikter selv å vise den samme respekt ovenfor andres meninger og synspunkter. Dette kan til tider virke som en komplisert prosess, fordi det ikke nødvendigvis er demokratisk å ta avgjørelser basert på et flertalls mening. Hva det vil si å være demokratisk slik Dewey oppfatter begrepet, er å hegne om selve den åpne kommunikasjonsprosessen hvor menneskers erfaring kan komme til uttrykk og hvor verdier, tar form.

Det andre spørsmålet jeg stilte var om synet på mennesker som primært sosiale vesener i siste instans fører til en politisk teori som skiller seg fra en tradisjonell liberalisme? Dette har vi sett er tilfellet, fordi individer får sin identitet som individer i samfunnet. Individer trenger derfor ikke å beskyttes fra samfunnet som sådan, men heller fra prosesser som ikke er demokratiske, som vil kunne bryte ned menneskers solidariske felleskap. Men det er likevel likheter i målet liberalismen har for å sikre individets frihet, og Dewey ønske om å opprettholde en demokratisk prosess: begge ønsker å forhindre undertrykkelse.

---

<sup>111</sup> Michael Bacon *Pragmatism*, 62

Vi har nå sett hva Dewey mener et vellykket demokratisk samfunn er. Spørsmålet som gjenstår å svare på er om Dewey gir oss noen klar formening om hvordan den demokratiske stat skal realiseres? En til tider flott og romantisk beskrivelse av den demokratiske prosessen hvor alle er deltagende og engasjerte borgere, er samtidig såpass vag og omfattende at det blir vanskelig å se om en slik struktur kan realiseres, og ikke bare eksisterer som et utopisk ideal i fantasien til Dewey. Er teorien i siste instans bare et utopisk ideal?

## **Det radikale demokratiet**

På samme måte som Habermas ble kritisert for at han i for stor grad ser demokrati som en idealtilstand, hvor man etter samtale (som er fri fra makt) når frem til felles løsninger, kan Dewey kritiseres for det tilsvarende. Men selv om det naturligvis er slik at Habermas<sup>112</sup> ikke var så naiv at han mente det var mulig å fjerne makten i samfunnet, vil heller ikke Dewey være så naiv at han ikke ser hvor problematisk det kan være å danne felles verdier i kommunikative, erfaringsbaserte prosesser hvor alle skal delta. Ikke minst så Dewey hvor problematisk det i det hele tatt ville være å oppnå en demokratisk prosess dersom ikke individene i samfunnet var skikket til å delta på en intelligent og reflektert måte. Et sentralt aspekt ved Deweys teori dreier seg derfor om nettopp denne siste utfordringen. Han beskriver blant annet i *The Public and Its Problem* (1927) at det er absolutt nødvendig å skape det han kalte ”selv-bevisste” offentligheter (eller ”publics”).

Dewey kalte offentlighetene i sin samtid for ”kaotiske”. Kaotiske offentligheter har ikke mulighet til å delta i intelligent deliberasjon og kan således ikke ta stilling til de problemene de møter. Grunnen til dette er at kaotiske offentligheter er distraheret eller forhindret fra intelligent å reflektere over sin situasjon på grunn av påvirkning fra eksterne faktorer, som for eksempel teknologi, underholdning og massemedia, men også fra mer personlige hendelser, som stress i jobben eller lignende. Disse ”offentlighetene” kan likevel føle problemene, men de mangler tilstrekkelig kunnskap om hvorfor og er således ute av stand til å ta stilling til problemene. Om offentligheten er kaotisk, vil derfor demokrati være umulig. Vi kan se dette i lys av et eksempel Hildebrand bruker. For eksempel vil en person som både er for mindre skatt og samtidig er for at det skal være trygt å drikke drikkevannet, rett og slett mangle kunnskap og forståelse for å se sammenhengen mellom økt skatt for

---

<sup>112</sup>James Bohman, William Rehg, "Jürgen Habermas"  
<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/habermas/>

selskaper som forurensar i nærheten av drikkevannskilden og hvor rent drikkevann er.<sup>113</sup> Personen i eksempelet må tenke igjennom hvilken verdi som er den mest vesentlige, og deretter modifisere sitt ståsted. Enten mer skatt og rent vann, eller mindre skatt og ikke fullt så rent vann. Hvis ikke offentligheten har mulighet til å drøfte disse konsekvensene og sammen komme frem til verdier, vil demokratiet ikke fungere. Eksempelet er satt litt på spissen, for det kan tenkes at en demokratisk prosess vil kunne gjennomføres selv om individer ikke ser sammenhengen mellom påstander. Så lenge individer vil kommunisere og samarbeide, er det mulig at synspunkt kan revideres. Poenget er heller at personen i eksempelet ovenfor *mangler evnen* eller *vanen* (jf. Deweys terminologi) til å drøfte sine synspunkter. Hvis Deweys beskrivelse av kaotiske offentligheter treffer tilstanden i et gitt samfunn, vil det (blant annet) være to kontrasterende måter å respondere på dette på.

Den ene metoden vil være å hevde at hvis folket ikke vet sitt eget beste, så trenger demokratiet et styre som kan ta de rette valg på vegne av folket. Dette argumentet innebærer en politisk teori som betegnes som ”demokratisk elitisme” eller ”demokratisk realisme”.<sup>114</sup> Demokratisk realisme hevder at individer i et moderne samfunn så lett kan bli manipulert, blant annet gjennom massemedia, og samtidig er samfunnsproblemer så komplekse at det ikke er mulig for den vanlige borger å ta beslutninger som er til samfunnets beste.<sup>115</sup> Dette er en versjon av det aristokratiske argument: å ta de rette valgene krever kunnskap, eller en visdom som på mange måter kan sammenlignes med Platons filosofkonger og hans *aristoi*. Filosofkongene vil, ifølge Platon, regjere til samfunnets beste og ikke etter egen interesse. Et *aristoi* vil være nødvendig for at et samfunn skal kunne utvikles.<sup>116</sup> Demokratisk realisme forutsetter derfor at de som styrer, ikke styrer etter egen interesse; det finnes mange eksempler på at det ikke alltid er tilfelle. På mange måter vil ikke demokratisk realisme være et samfunn som er demokratisk etter Deweys deliberative demokratiforståelse. Den eneste måten demokratisk realisme kunne vært demokratisk på slik Dewey mener, er dersom selve prosessen rundt valget av et elitestyre var demokratisk gjennomført. Hvis alle er enige om at demokratisk realisme er det riktige, vil det kunne argumenteres for at dette samfunnet er demokratisk. Men Dewey er ikke tilhenger av denne form for styresmakt, for han mener at alle skal engasjere seg og delta hele veien gjennom. For det første ville det å velge demokratisk realisme som styreform innebære at folket kan ta et opplyst og intelligent valg

---

<sup>113</sup> Hildebrand, *Dewey*, 117

<sup>114</sup> Bernstein, *The Pragmatic Turn*, 74

<sup>115</sup> *Ibid.*, 74-75

<sup>116</sup> Platon, “The Republic”, i *Classics of Moral and Political Theory* (red) Michael L Morgan, 75

om styresmakt, noe en kaotisk offentlighet vil ha problemer med i utgangspunktet. For det andre forutsetter demokratisk realisme at eliten til enhver tid *vet* hva folket ønsker og mener. Dette er umulig å vite, både fordi verdier utvikles og forandres i erfaring, og fordi en kaotisk offentlighet ikke egentlig selv vet. Og hvis de tror de vet når de gjør det, må elitestyret ta valg de mener folket ville vite dersom de hadde hatt kunnskap, og det er i det hele tatt det samme som å si at det elitestyret selv ser er de beste løsningene for samfunnet. Dewey skriver:

Government does not mean one class or side of society set over and against the other. The government is not made up of those who hold office, or sit in the legislature. It consists of every member of political society<sup>117</sup>

I *The Public and Its Problem* forsvarer Dewey blant annet et deltagende demokratis idealer imot skeptikere, slike som Walter Lippmann (1889–1974). Lippman argumenterte for at det bare var rom for minimalt med demokratisk deltagelse i komplekse moderne samfunn.<sup>118</sup>

Den andre måten å løse problemene knyttet til en kaotisk offentlighet på, er å sørge for at disse ikke lenger eksisterer. Ved å gi hver innbygger mulighet til å utvikle den kunnskap som trengs for å kunne delta i demokrati og se sammenhenger, slik som den mellom å øke skatt for å få renere drikkevann (jf. Hildebrands eksempel ovenfor), vil kaotiske offentligheter bli selv-bevisste offentligheter. Denne type offentlighet består for Dewey av individer som identifiserer seg med vanen for samfunnsundersøkelse, og har kultivert vaner for å tolke delte fakta innenfor sosiale kontekster, samarbeide, undersøke problemer, gjøre sammenligninger og evaluering og også se på felles verdier og målsettinger. Demokrati i Deweys forstand skiller seg derfor fra aristokrati ved at det er en individualisme som sier at hvert menneske er i stand til å ta personlig ansvar og individuelt initiativ. Det er således ikke behov for et *aristoi*.<sup>119</sup> Demokratiet trenger derfor en befolkning som er rustet til å delta i den demokratiske prosessen. I tillegg krever Dewey at individer må klare å oppdage problemene og hva som nødvendigvis bør være tema for deliberasjon. Han forventer med andre ord en hel del av demokratiets innbyggere. Hvordan skal individer kultivere de vaner som gjør dette mulig? Dewey mener svaret er å finne i hvordan utdanning struktureres. Hildebrand:

---

<sup>117</sup> Bernstein, "The Pragmatic Turn" s 73

<sup>118</sup> Walter Lippmanns, *Public Opinion*, 1922 (New York: Macmillan, 1960 )

<sup>119</sup> Dewey kritiserte derfor sterkt et elitestyre. Eliten vil ikke kunne svare på hva individene innenfor forskjellige grupper i samfunnet trenger, men vil heller være tilbøyelige til å argumentere og styre etter sine egne ønsker og behov. Dette er ikke et heldig utfall for demokratiet. Dewey skriver: A class of experts is inevitably so removed from common interests as to become a class with private interest and private knowledge, which in social matters is not knowledge at all", se Bacon *Pragmatism*.s 62

Though such habits cannot just be pulled out of the shelf, Dewey thought the call for a self-conscious public could not be separated from the instrument of its creation, *a democratic education*” (kursiv egen).<sup>120</sup>

Demokrati er derfor i siste instans betinget av utdanning i følge Dewey. Ved å se på Deweys egen mer positive definisjon av hva han mener demokrati er, er det nå mulig å se tydelig hvorfor demokratiet også trenger en operasjonell utdanningsteori for å kunne føre til og utvikle den riktige formen for demokrati. Demokratiet skal først og fremst føre til vekst for individer og samfunnet, og dette skjer gjennom intelligent deliberasjon mellom mennesker. Om samfunnet er demokratisk vil det være helt uunnværlig for samfunnet å bestå av individer, som i tillegg til å se nytten av demokrati, også ønsker å delta og ser hvorfor det er viktig å delta i samfunnsdebatt. Demokratiet trenger derfor utdannede individer; individer som har lært den demokratiske metode. Og hvilken arena er vel bedre egnet for dette enn utdanning?

## Utdanning og pedagogikk

Dewey mente at den radikale liberalismen måtte rekonstruere utdanningsinstitusjonene slik at hver arbeider og student ville legge mer av sin egen vilje i utdanningen, og med det finne mer mening i det de gjorde, i tillegg til å kultivere vanen for deliberasjon. Utdanning skal lære elever de metoder og vaner som er nødvendige for å kunne bli intelligente demokratiske innbyggere. Deweys utdanningsteori er på mange måter en mer konkret beskrivelse av hvordan dette kan oppnås. Dersom Deweys utdanningsteori er vellykket, vil den på mange måter derfor ”slå bena” under kritikken om at hans demokratiteori er utopisk av natur, for den vil konkret beskrive hvordan demokratiet kan og vil oppnås. For at Deweys utdanningsteori skal lære individer de vaner de trenger for å delta i samfunnsdialog, må den derfor kunne beskrive hvordan elever lærer de vanene som individer i demokratiet nødvendigvis trenger. Hvor vellykket teorien vil være, avhenger derfor av hvorvidt den kan lære elever denne metoden. Dewey må både redegjøre for *hvordan* elever lærer og *hva* metoden som skal læres, består av. En tilbakevendende kritikk av utdanningsteorien hans vil derfor være hvorvidt det skal være et mål for utdanningen å sikre vekst hos individer som i neste instans utgjør et velfungerende demokrati. Mye kritikk på dette punktet er derfor ikke kritikk av hvor funksjonell Deweys teori er i forhold til det han ønsker å oppnå, men heller i forhold til det normative aspektet ved teorien. Bør utdanning struktureres slik at den sikrer vekst i

---

<sup>120</sup> Hildebrand, *Dewey*, 117

demokratiet? Før vi ser nærmere på denne kritikken, trenger vi å se på hvordan Dewey redegjør for utdanning og hva vekst innebærer for utdanning.

Det er de reelle problemene som oppstår i et individs liv (i erfaringen) som potensielt utløser vekst, hevder Dewey. Alt begynner med et følt problem, og deretter utledes mulige løsninger på problemet. Utdanning må derfor struktureres slik at den er i naturlig forlengelse av dette. Hvis utdanning ikke tar hensyn til erfaring og praksis, er argumentet at elever ikke vil lære. Allerede her er det mulig å kritisere Dewey, for hvorfor skal det være slik at elever ikke kan lære uten en praktisk tilnærming til problemene? Mye teoretisk kunnskap er nettopp vanskelig å gjennomføre i praksis, slik som for eksempel kompliserte matematiske teorier. Dewey vil her argumentere for at også kunnskapsoverføring i undervisning vil være mulig – selv om utdanningen skal være praktisk anlagt. Forskjellen ligger snarere i at undervisningen fremgår på en annen måte enn fra en autoritet som ser elevene som blanke tavler klare til å motta kunnskap. Dewey vil hevde at det er mer hensiktsmessig å begynne med praksis. Det vil si, det er mulig å lære bort matematiske teorier uten praksis, men siden dette ikke vil fange elevers interesser på samme måte, vil dette ikke føre til læring, med mindre eleven allerede er interessert i emnet. For eksempel vil den praktiske oppgaven å lage mat etter en oppskrift illustrere hvorfor det er hensiktsmessig å lære seg at "én pluss én er to", hvis for eksempel oppskriften er beregnet til én person, men det er to som skal spise. I tillegg vil det å ta utgangspunkt i elevers interesse, medføre at eleven lærer å undersøke selv. For eksempel vil det etter denne modellen være lite hensiktsmessig å simpelthen fortelle elever at "én pluss én er to", med mindre elevene i praksis kan se det selv.

Et mer praktisk utgangspunkt vil derfor motivere elevene til å se behovet for mer abstrakt tenkning, som vil bli introdusert ettersom elevene modnes og utvikles. På denne måten vil også barn få innsyn i vitenskapelig og problemorientert undersøkelse. Og dette er, som vi har sett, målet ved utdanning for Dewey i forhold til demokratiet.<sup>121</sup>

I "The University Elementary School"<sup>122</sup> oppsummerer Dewey hvordan utdanningen skal struktureres slik at barn vil utvikle vanen for undersøkelse i fire punkter: (i) undervisning skal begynne med interesse hos eleven, (ii) faginnhold bør utvikles gradvis fra år til år, (iii) spesialisering skal også introduseres gradvis (innenfor eksperimentelle læringssituasjoner), og etter hvert også (iv) introdusering av abstrakte konsepter og symboler. På denne måten begynner læring i elevens interesse, for deretter gradvis å integrere abstrakte

---

<sup>121</sup> Hildebrand, *Dewey*, 133

<sup>122</sup> *Ibid.*, 133

konsepter og symboler i undervisningen. Dette gjøres alltid innenfor rammene av en eksperimentell undersøkelse, og metoden for undersøkelse blir med dette kultivert. Det går også frem av utdanningsteorien at innholdet av fag og problemer nødvendigvis vil utvikles i takt med elevens alder. Dersom metoden for problemløsning blir dannet på et tidlig stadium, vil det være mulig å anvende denne i takt med alder og utvikling. På denne måten kan utdanning sikre at elever lærer i følge Dewey.

Så langt har Dewey beskrevet hvordan vi lærer, og at metoden som er blitt brukt skal være praktisk og tilrettelagt for elevens interesse. Men det er vanskelig å se hvilke føringer dette legger på hva som skal læres. Er det kun elevens interesse som står i sentrum? Dette er en vanlig, men feilaktig, tolkning av Deweys teori. Ved å sette elevens interesser foran mål for utdanning, vil det ifølge kritikere føre til en tilfeldig utdanning som ikke vil sikre hverken kunnskap eller spesifikke læreplaner. Denne kritikken rettes ofte mot progressiv utdanning, og det er fordi Deweys utdanningsteori ofte oppfattes som progressiv at han kritiseres på dette punktet. Men Deweys teori skiller seg fra progressiv utdanning ved at han nettopp ikke mener at det bare er elevers interesser som ligger til grunn for læreplaner og praksis i skolen. Deweys teori er derfor både tradisjonell i den forstand at den ser behov for en lærerstyrt utdanning, men samtidig vil den ta hensyn til elevers interesser.<sup>123</sup> Således er Deweys teori ikke kun basert på at hva som helst elever opplever som interessant vil være tema for undersøkelse.<sup>124</sup> Dewey skriver i *The Child and The Curriculum*:

The systematized and defined experience of the adult mind, in other words, is of value to us in interpreting the child's life as it immediately shows itself, and in passing on to guidance or direction.<sup>125</sup>

For Dewey, som vi har sett, er det i erfaring mennesker opplever verden og utvikles. Erfaringen er ikke statisk, men en utviklende prosess. Denne prosessen fører til vekst, eller snarere, erfaring er vekst så lenge den ikke er kaotisk. Hvis erfaringen er en helhetlig opplevelse der individer utvikles og lærer, vil det være vekst. Vekst kan derfor ses som et prinsipp om livet (se kapittel 4). Hvorfor er dette av betydning for utdanning? I sitatet ovenfor

---

<sup>123</sup> John Patrick Diggins skriver betegnende nok i *The Promise of Education*: "Whatever the validity of these indictments, it does seem curious – and not a little humorous – that Dewey the schoolmaster could be charged by conservatives with nurturing anarchy and by radicals with promoting conformity." John Patrick Diggins, *The Promise of Pragmatism*. Chicago: University of Chicago Press, 1995, 311- 312.

<sup>124</sup> I følge Hildebrand overskrider Deweys tilnærming til utdanning rammen for konflikten mellom det tradisjonelle synet på den ene siden og de progressive på den andre. Se Hildebrand, *Dewey*, 126–127.

<sup>125</sup> John Dewey, *The Child and the Curriculum*. Release Date: June 28, 2009 [eBook #29259].

Character set encoding: ISO-8859-1\*\*\*START OF THE PROJECT GUTENBERG EBOOK THE CHILD AND THE CURRICULUM\*\*\* <http://www.gutenberg.org/files/29259/29259-h/29259-h.htm>



skriver Dewey at voksnes mentalitet er utviklet over en lengre prosess enn hos yngre personer. Derfor vil dette være av verdi for hvordan vi som voksne skal forstå barns utvikling, og med det for å kunne guide barns utvikling. Argumentet går ut på at det er mulig for en voksen å guide et barns utvikling fordi voksne er i bedre tilstand mentalt sett, fordi vi har erfart mer enn barn. På denne måten vil de voksnes erfaringer være mer reflektert. Det er viktig å se dette i sammenheng med at erfaring er en prosess, og også at vi som sosiale vesener i erfaring aldri er uavhengige av vår sosiale kontekst eller naturen. Den kunnskap vi så langt har er alltid med oss, og den vil forme våre opplevelser. For, som vi så i forrige kapittel er erfaringen både erkjent og følt. Vil det dermed si at fagkunnskap er erfaring? Dewey skriver videre:

On the face of it, the various studies, arithmetic, geography, language, botany, etc., are themselves experience – they are that of the race. They embody the cumulative outcome of the efforts, the strivings, and the successes of the human race generation after generation. They present this, not as a mere accumulation, not as a miscellaneous heap of separate bits of experience, but in some organized and systematized way – that is, as reflectively formulated. Hence, the facts and truths that enter into the child's present experience, and those contained in the subject-matter of studies, are the initial and final terms of one reality.<sup>126</sup>

Ontologisk sett vil fag og den kunnskap som vi oppnår i undervisning være del av vår virkelighet, som del erfaring. Fagkunnskap er erfaring. Men hvilke praktiske konsekvenser har dette for utdanningen? Dewey fortsetter:

To oppose one to the other is to oppose the infancy and maturity of the same growing life; it is to set the moving tendency and the final result of the same process over against each other; it is to hold that the nature and the destiny of the child war with each other.<sup>127</sup>

Dewey vil med dette gi rom for både erfaring i senere stadier av et liv, og i tidligere stadier. Som han sier, vil det å velge det ene fremfor det andre gå på tvers av hvordan vi utvikles. Dette er en subtil kritikk av både utdanningsmodeller som enten er elev-sentrert eller lærer-sentrert. Disse vil ved å fokusere på det ene aspektet ved vekst og utvikling, unngå å se hele perspektivet. Hans utdanningsteori kan derfor ses som både elev-sentrert og lærer-sentrert. Videre kritiserer han både lærer-sentrert utdanningsmodell (som undervurderer barnet både moralsk og intellektuelt) og elev-sentrert utdanningsmodell (som idealiserer barnets evner), for å se vekst som en distinktiv og adskilt hendelse. Som vi så Dewey beskrev i sin kritikk av

---

<sup>126</sup> Ibid.

<sup>127</sup> Ibid.

*The Reflex Arc Concept* i psykologien, er ikke dette korrekt, ifølge ham selv. Han skriver videre i *The Child And Its Curriculum*:

Extreme depreciations of the child morally and intellectually, and sentimental idealizations of him, have their root in a common fallacy. Both spring from taking stages of a growth or movement as something cut off and fixed. The first fails to see the promise contained in feelings and deeds which, taken by themselves, are uncompromising and repellent; the second fails to see that even the most pleasing and beautiful exhibitions are but signs, and that they begin to spoil and rot the moment they are treated as achievements.<sup>128</sup>

Oppsummert så langt kan vi si at Dewey derfor ser til erfaring for å beskrive hvordan læring oppstår og hvordan lærere skal guide elever i sin utvikling. Men kan Dewey med dette organisere fagplaner? Hva konkret vil pensum, krav og eksamen tilsvare?

Selv om Dewey ser at utdanning bør være både lærer- og elev-sentrert, ser det ikke ut til at det ligger normative føringer for hva innholdet i skolefag skal bestå av. I avsnittet ovenfor ser det imidlertid ut til at Dewey mener at mye av den kunnskapen mennesker har tilegnet seg opp gjennom generasjonene, bør ligge til grunn, slik som geografi, språk, botanikk osv. Men hvilket belegg har Dewey for å si at dette er funksjonelt? Det kan til og med se ut til å motsi Deweys kritikk av det å forstå erfaring som et kunnskapsforhold (se kapittel 2). Her kritiserer Dewey tidligere filosofer for å oppfatte mennesker som mentalt adskilt fra verden. Det er for Dewey en feilaktig beskrivelse av mennesker og verden. Samtidig mente Dewey at grunnen til vitenskapenes suksess først og fremst kom med et større fokus på empiriske undersøkelser. Derfor kritiserer Dewey mye som har vært regnet for kunnskap, for ikke å være kunnskap eller av verdi for menneskelig undersøkelse. Hvorfor kan han da samtidig argumentere for at kunnskap ervervet gjennom generasjoner skal kunne fungere som mal for fagplaner? Motsier Dewey her seg selv?

Men Dewey ser på verden som en prosess. Vitenskap og kunnskap vi besitter i dag er intet unntak. Det betyr at Dewey mener at i de voksnes erfaring ligger implisitt alle generasjoners utvikling. Det vil si, om vi argumenterer i Deweys favør, at han argumenterer for at den kunnskap som skal læres står i forhold til dagens opplevelse av verden. Men samtidig vil han ikke mene at det finnes endelige sannheter (se kapittel 2), og derfor vil også utdanning være i utvikling, selv om den er strukturert rundt emner som vi har kunnskap om innenfor erfaringen. Dette betyr at også kunnskapen fagene er strukturert omkring, vil forandres og modifiseres. Som nevnt er det metoden for deliberasjon Dewey først og fremst

---

<sup>128</sup> Ibid.

mener utdanning skal kultivere hos elever. For ham blir det derfor helt sentralt å redegjøre for balansen mellom elev og lærer, og vi kan se at det hele tiden er Deweys forståelse av prosess, utvikling og vekst som bestemmer innholdet i utdanningen. I *Democracy and Education* skriver Dewey:

“Philosophy of Education” is not an external application of ready-made ideas to a system of practice having a radically different origin and purpose: it is only an explicit formulation of the problems of the formation of right mental habitudes in respect to the difficulties of contemporary social life.<sup>129</sup>

Et annet viktig aspekt her er nettopp at Dewey vektlegger at mål ikke oppfattes som noe utenfra, noe som blir overført av lærere med ønske om sosial utvikling, men det er et resultat av en prosess fra alle aspekter ved et samfunn. Det vil si både skole, samfunn, stat, nasjon og tilsvarende.<sup>130</sup> Dette henger igjen nøye sammen med Deweys syn på vitenskap:

If there is especial need of educational reconstruction at the present time, if this need make urgent a reconsideration of the basic ideas of traditional philosophic systems, it is because of the thoroughgoing change in social life accompanying the advance of science, the industrial revolution, and the development of democracy.<sup>131</sup>

Dette fører oss til den neste alvorlige innvendingen mot Deweys utdanningsteori. Dette er kritikk av at Dewey mener vekst er det eneste intenderte mål med utdanning og demokrati (se kapittel 4), Metoden for samfunnsundersøkelse medfører at demokratiet utvikles og vokser. Selv om Dewey har adressert kritikken, og mange har forsvart Dewey på dette punktet, er kritikken fortsatt gjeldende.<sup>132</sup> Den er på mange måter berettiget, for Dewey gir ikke et spesifikt moralsk kriterium for vekst eller hva dette innebærer. Men som vi har sett ovenfor, er det mulig å argumentere for at Dewey nettopp ikke ønsker å artikulere et mål. Han opprettholder at det er i den spesifikke undersøkelsen, både i undervisning og i demokratiet at verdier oppstår, og med dette at mål vil forandre seg. Det vil derfor gå på tvers av Deweys moralteori å hevde annet (se kapittel 4). Jeg vil argumentere med R.W. Hildreth i artikkelen ”What Good is Growth? Reconsidering Dewey on the Ends of Education”, hvor han argumenterer for at Dewey tilfører de betingelsene som er nødvendige for å finne verdi. Han skriver:

---

<sup>129</sup> Dewey, *Democracy of Education*, 386

<sup>130</sup> Hildreth. “What Good is Growth?” 5

<sup>131</sup> Dewey, *Philosophy of Education*, 386

<sup>132</sup> Hildreth “What Good is Growth?”, 1- 2.

Rather than impose specific curricular aims, Dewey provides *evaluative criteria* so that citizens themselves can assess the educational and democratic value of any practice, curricula or institution.<sup>133</sup>

Snarere enn å beskrive endelige mål, gir Dewey kriterier som muliggjør at vi evaluerer våre moralske mål. Spørsmålet er heller i hvilken grad vi kan si oss enige i at mennesker evner til å komme frem til disse på egenhånd ved deliberasjon, eller for å si det på en annen måte: Forventes det for mye av individer for å klare dette? Dewey gir imidlertid to konkrete beskrivelser for hva utdanning skal inneholde. Disse er mer tydelige enn hvilke implikasjoner vekst har for det praktiske innholdet i utdanning. Dette er Deweys beskrivelse av både det å gjøre elever i stand til jobb og til å bli (gode demokratiske) borgere i samfunnet, det vil si jobb og borgere. En god samfunnsborger har vi sett på ovenfor i kapittelet. Vi skal nå se hva disse aspektene konkret medfører for utdanning. Et mål er å gi alle elever mulighet til å mestre sitt liv i form av både økonomisk og sosial karriere. For å kunne sikre utdanning slik at dette er mulig, må utdanning igjen stemme overens med vekst, men samtidig skal ikke utdanning bare ses på som middelet for å nå et bestemt mål. I forlengelse av dette argumenterer derfor Dewey for en generell tilnærming til utdanning, slik at utdanning ikke er profesjonsrettet. For å forhindre at utdanning blir sett som middelet til å oppnå økonomisk vekst, er det derfor vesentlig at eleven opplever en verdi ved yrket utenom det å tjene penger. Det vil si at Dewey mener dette vil gjøre det mer meningsfullt, nettopp ved å se på helheten og sammenhengen mellom jobb og samfunn. Ved å se sammenhenger, vil vi også utvikle oss og lære. Derfor er det mulig å strukturere utdanningen slik at den tilsvarer yrker i det virkelige sosiale livet, som gjør at elever kan lære om de forskjellige yrkene. Dette vil også bidra til at elever vil finne sin interesse og det de ønsker å jobbe med.<sup>134</sup> For Dewey er både midlene og målene ved utdanning det samme. Elever skal utvikle og lære gjennom livet slik som demokratiet skal utvikles. Utdanning og pedagogikk er således både mål og middel for demokratiets vekst, men det er også mål og middel for hvert enkelt individ.<sup>135</sup> Mål og middel er derfor i kontinuerlig forlengelse av hverandre og må ikke ses på som en dualisme.<sup>136</sup>

---

<sup>133</sup> Ibid., 2

<sup>134</sup> Ibid., 11- 12.

<sup>135</sup> Dewey tilfører to kriterier til vekst for individet: interaksjon og kontinuitet. Vi lærer gjennom kontinuerlig interaksjon med omgivelsene, og vi tenker over og reflekterer over disse (se også kapittel 4). I tillegg er ikke erfaringer isolert, og vekst er derfor en del av et utviklende kontinuum av erfaringer (se også kapittel 2). Hildreth, "What Good is Growth?," 7.

<sup>136</sup> Ibid., 6

Utdanning skal både sikre individets mulighet til å utvikle seg, og samtidig gjøre elever klare til å delta i et demokratisk samfunn.<sup>137</sup>

Hvis Deweys utdannings- og demokratiteori ikke forventer for mye av individer vil likevel hvorvidt teorien kan realiseres være avhengig av om metoden for deliberasjon blir kultivert hos elever. Det gjenstår derfor til sist å svare på om Deweys utdanningsteori sikrer at elever oppnår vanen for undersøkelse.

Dewey forutsetter at barn *vil* bli engasjert, og at de vil se nytten av undersøkelse dersom interessen deres trigges. Dewey mener at alle barn begynner på skolen med fire grunnleggende impulser: å kommunisere, å undersøke, å bygge eller konstruere og å uttrykke seg gjennom kunst eller kreativitet.<sup>138</sup> I så fall er det et godt utgangspunkt for å kunne trigge elevers interesser. Men det er ikke sikkert at alle elever vil ha disse forutsetningene. Og er det slik at barn må ha disse forutsetningene for å trigge interesse?

Uansett, det er en styrke ved Deweys utdanningsteori å se til barnets interesse fordi den åpner opp for å se den enkelte elevens situasjon, og kan tilpasse undervisningen den enkelte elev. Dette vil være en fordel i forhold til barn med diagnoser som for eksempel ADHD. Disse mangler ikke interesse eller engasjement, men de vil kanskje trigges på andre måter enn andre elever. En mer tradisjonell utdanningsmetode gjør det vanskelig å tilpasse undervisning den enkelte elev.

Uansett, det vil alltid være unntak, og det er kanskje en plausibel antagelse fra Dewey at alle barn begynner med de fire grunnleggende impulsene han nevner. Det er, om ikke annet enn en påstand som Dewey (forhåpentlig) må ha fått fra empirisk undersøkelse, hvis den skal stemme overens med hans pragmatisme. Utdanningsfilosofien er derfor nyansert, men den vil på mange måter medføre en komplisert oppgave for lærere som skal ta hensyn til alle elevers interesser og så strukturere undervisning ut fra dette. En innvending vil være at det antagelig vil være så mange forskjellige interesser og utgangspunkter hos elevene at en klassebasert undervisning kan virke umulig. Det kan virke som om hvert enkelt individ trenger sin egen spesielle utdanning, og dette vil i praksis kreve ekstreme ressurser av både lærere og planlegging. Det er ikke sikkert at dette vil kunne gjennomføres.

Deweys utdanningsteori på dette punktet er sentralt i norsk skolesystem. En relativ ny tanke er nettopp at elever har rett til å få tilpasset undervisning etter evner og behov. Dette

---

<sup>137</sup> Deweys analyse av mål og middel, hvor både middel og mål har verdi i seg selv, vil falle innenfor det som tidligere ble kalt konseptuell analyse. Mounce, *The Two Pragmatisms*, 132.

<sup>138</sup> Hildebrand, *Dewey*, 130

gjelder både de som har utfordringer med å lære, men også for de som trenger flere utfordringer. Dewey kan i så måte å se ut til å være en aktuell teoretiker for pedagogikk i Norge i dag. I ”Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova, § 1-1. *Formålet med opplæringa*) finner vi følgende beskrivelse av hva utdanning i Norge skal bidra med, som minner mye om Deweys utdannings –og demokratiteori:

Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte. Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liv sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.<sup>139</sup>

## Oppsummering av kapittelet

Dewey skriver at ettersom utdanning er en sosial prosess, og det er mange forskjellige typer samfunn, vil et kriterium for utdanningskritikk og -strukturering implisere et bestemt sosialt ideal. For Deweys del er det ikke overraskende at det er demokratiet som er dette idealet.<sup>140</sup> Er så utdanning og demokrati realiserbart? Har Dewey med sin utdanningsteori vist at demokratiet, slik han beskriver det, ikke bare er en utopi?

I en forstand kan det virke som om Deweys demokrati er en utopi i og med at han selv er den første til å legge merke til de problemer som til enhver tid eksisterer. Disse vil ikke nødvendigvis forsvinne, selv om utdanning fører til en selv-bevisst offentlighet. I tillegg vil det være naivt å anta at demokrati, slik Dewey redegjør for det, vil medføre at alle vil være enige. Tvert om. Det vil snarere være naturlig å tolke Deweys demokrati- og utdanningsteori som et ideal som kan fungere som en veiviser i hvordan vi skal handle her og nå. Som Bernstein skriver: snarere enn som noe utopisk skal Deweys demokrati forstås som:

[...] an end-in view that can guide our actions *here and now*. It is an ideal that serves as a critical standard for evaluating the deficiencies of “really existing” democracies and also serves as a guide for concrete action.<sup>141</sup>

Dewey intenderte også et annet mål for utdanningen enn metoden for sosial undersøkelse, eller mer presist: respekt for andres synspunkter, noe som er nødvendig for den demokratiske

---

<sup>139</sup> Lovdata, *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*, Lov av 17.07.98  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

<sup>140</sup> Hildreth “What Good is Growth?”, 9.

<sup>141</sup> Richard J. Bernstein, *The Pragmatic Turn.*, 77.

prosessen. Pragmatismens syn på objektivitet og sannhet som det som fungerer, medfører et antifundamentalistisk syn på sannhet. Ettersom et samfunn ikke er statisk, men dynamisk, vil heller ikke teori basert på *a priori*-prinsipper om verden heller være funksjonelt å undervise. Hvis dette overføres på utdanningen, vil ikke undervisning kunne lære bort absolutte sannheter om verden, og således vil det være rom for forskjellige synspunkter. Utdanning ekskluderer således dogmatisme, en verdi Dewey intenderte i sin utdanningsfilosofi. I forlengelse av dette mener Dewey at selv handlinger og tanker som en generasjon har, kun kan overføres til neste generasjon som metode. Det vil si at de verdier som til enhver tid eksisterer i et samfunn ikke er statiske, men vil utvikles med nye generasjoner. Det er som sagt først og fremst den demokratiske metoden ved et deliberativt demokrati som videreføres eller læres i utdanningen. Samfunn må igjen og igjen utdannes, og nye generasjoner vil utvikle sine egne samfunn i forhold til de problemene de igjen møter.<sup>142</sup> Det er likevel ikke slik at ingen verdier overføres. Vi starter ikke på nytt hver gang, men poenget er at det ikke er ønskelig å ukritisk godta ”etablerte sannheter”. Oppfatninger skal det stilles spørsmål ved, og de skal utfordres.<sup>143</sup>

Så langt kan det dermed virke som om Deweys utdanningsteori er betinget av demokratiteorien, og at disse igjen er betinget av hans pragmatiske overbevisning om at vi må se til praksis for å finne mening og verdi. Likevel har vi sett at vekst og erfaring er knyttet sammen med hvordan vi skal forstå utdanningsteorien hans. I neste kapittel gjenstår det å se hvilke konkrete føringer erfaringsbegrepet legger på både demokrati og utdanning hos Dewey. Er utdannings- og demokratiteorien hans tuftet på en spesiell filosofisk forståelse av hva erfaring er? Bygger de på en filosofisk teori om erfaring? Eller er det slik at Deweys beskrivelse av demokrati og utdanning hviler på mer jordnære, praksisrelaterte betraktninger? I så fall, ville synet på demokrati og utdanning som Dewey formulerer, være mindre sårbare for en rent filosofisk kritikk. Da kunne det kanskje også være slik at forbindelseslinjene som Dewey trekker mellom erfaring, på den ene siden, og utdanning og demokrati på den andre, faktisk lar oss få et bedre innblikk nettopp i hva erfaring kan være for Dewey,

---

<sup>142</sup> Hildebrand, *Dewey*. 20.

<sup>143</sup> *Ibid.*, 25–26.

## Kapittel 4. Erfaring i relasjon til demokrati og utdanning

### Innledning

I forrige kapittel så vi på Deweys demokrati- og utdanningsteori, samt relasjonen mellom disse. I andre kapittel så vi på erfaringsbegrepet hans. I dette kapittelet skal vi se på relasjonen mellom erfaringsbegrepet og utdanningsteorien, og forholdet mellom Deweys erfaringsbegrep og demokratiteori.

Som vi så i forrige kapittel, er demokrati for Dewey først og fremst en metode for samfunnsengasjement for å opprettholde fellesskapet. I et demokrati skal alle delta, og man har både rett til å uttrykke sin mening, men også en plikt til å lytte til andres mening(er). For at demokratiet skal kunne bli en realitet og ikke bare en utopisk fantasi, trenger det en utdanningsinstitusjon som lærer individet metoden for kritisk refleksjon og samfunnsengasjement. På denne måten kan samfunn unngå offentligheter som er kaotiske (se kapittel 3). Som det fremgikk av forrige kapittel, er utdanning likevel kanskje ikke en tilstrekkelig betingelse for at Deweys demokratiteori kan realiseres, men det er plausibelt å se den som en nødvendig betingelse. Vi har også sett (i kapittel 2) at et sentralt aspekt ved Deweys filosofi er hans begrep om erfaring. Erfaring kan forstås som en beskrivelse av menneskers forståelse av seg selv, av naturen og av hvilken sammenheng som eksisterer mellom mennesket og naturen. Dewey ser mennesket som en biologisk del av verden, og mentalitet er ikke en substans som ontologisk sett er annerledes enn naturen. Erfaring er på mange måter en holistisk og organisk beskrivelse av verden.

Dette kapittelet må stille to sentrale spørsmål for å kunne svare på hva relasjonen mellom erfaring, demokrati og utdanning er. For å kunne forstå relasjonen mellom disse, er det først og fremst vesentlig å spørre hvorvidt erfaring, utdanning og demokrati er en naturlig forlengelse av hverandre. Det andre spørsmålet som er vesentlig for (også for å kunne svare på problemstillingen i neste kapittel) er om Dewey forutsetter deler eller aspekter av teorien forut for andre aspekter ved den. Det er for eksempel interessant å se hvorvidt erfaringsbegrepet ligger til grunn for demokrati- og utdanningsteorien: Er det slik at Deweys syn på demokrati- og utdanning er mer filosofisk robust enn erfaringsbegrepet hans, og kanskje til og med kan bidra til å gjøre dette mer forståelig og gjennomsigtig?

Jeg tror at grunnen til at det tidvis er vanskelig å se hva som betinger hva innenfor Deweys teori, skyldes at han allerede hadde teorien om erfaring for hånden da han utviklet sin



demokrati- og utdanningsteori. Det er plausibelt å anta at når Dewey begynner å beskrive demokrati, og med det ser hvor vesentlig utdanning øyensynlig er for demokratiet, så vender han seg mot erfaringsbegrepet når han skal utvikle en funksjonell utdanningsteori. Det er først og fremst i *Democracy and Education* at han forsøker å koble teorien om demokrati og utdanning med erfaringsbegrepet. Som vi skal se, er sentrale aspekter ved erfaringsbegrepet til stede i utdanningsteorien. Dersom Deweys erfaringsbegrep er en korrekt beskrivelse av menneskers utvikling, og det i begrepet også finnes en beskrivelse av hvordan mennesker lærer, vil det rett og slett være ulogisk å ikke organisere utdanning etter erfaringen. Det vil si at dersom målet er å lære elever metode for kritisk samfunnsrefleksjon, må den nødvendigvis ta hensyn til *hvordan* læring foregår. Argumentet er at dersom en utdanningsteori ikke gjør dette, vil ikke læring være mulig. Dette er for så vidt en påstand fra Dewey, at erfaringsbegrepet korrekt beskriver læring, og som vi skal se, *kan* det også være mulig å lære – selv uten erfaringsbegrepet.

Ettersom jeg ønsker å argumentere for at erfaring ikke betinger demokrati- og utdanningsteorien like mye som det i utgangspunktet er naturlig å anse, snur jeg på mange måter om på hvordan Dewey selv ser ut til å ha gått frem. I stedet for å tilpasse utdanning etter erfaring, ser jeg på hvilke føringer erfaringsbegrepet har for utdanningen. Dette kan virke som det samme som Dewey gjorde, men det er en vesentlig forskjell. For det kan tenkes at selv om Deweys utdanningsteori er en naturlig forlengelse av erfaringsbegrepet, så betyr ikke dette at *alle* aspekter ved utdanningsteorien er å finne i erfaringen. Nå påstår jeg ikke at Dewey selv mente at alle aspekter ved utdanningsteorien (og demokratiet) allerede eksisterer i erfaringsbegrepet. Det er snarere et intelligent trekk å sette sammen erfaring og utdanning for å sikre en operasjonell utdanningsteori. Men det jeg forsøker å gjøre ved å se på hvilke betingelser erfaringsbegrepet har for utdanning og demokrati, er å tydeliggjøre hva som spesifikt følger av erfaringsbegrepet, og med det hva som *ikke følger* av det.

Som vi skal se, ligger det implisitt i erfaringsbegrepet beskrivelser av hvordan vi lærer, og dette har dermed betydning for hvordan utdanning bør organiseres for at elever skal kunne lære metoden for samfunnsutvikling (men også for at de skal kunne utvikle seg selv om individer). Det kan imidlertid se mer komplisert ut *hvorfor* utdanning og demokrati er mål i seg selv, og hvorvidt det også ligger et normativt aspekt i erfaring. Hvis vi i erfaring finner en beskrivelse av menneskets naturlige orientering for å lære og å løse problemer, vil dette være en deskriptiv beskrivelse av hvordan mennesket utvikles. Samtidig mener Dewey at mening og verdi oppstår i erfaring. Men selv om dette er tilfellet og utdanning formes etter hvordan vi

er disponert til å lære, er det ikke sikkert erfaring fører til det normative aspektet ved Deweys utdannings- og demokratiteori.

Argumentet mitt er at de føringene erfaringsbegrepet i siste instans legger på utdanning og demokrati ikke kan redegjøre for det normative aspektet ved Deweys utdannings- og demokratiteori: vekst. Jeg tror derimot det først og fremst er i Deweys pragmatisme at det er mulig å finne det normative aspektet, og med det forståelsen av verdi, som preger forståelsen av demokrati og utdanning. Og selv om det i en opplagt forstand er slik at erfaring er viktig for utdanning og politikk, så er ikke det det samme som å si at Deweys (eller andres) filosofiske utlegning av erfaringsbegrepet er et nødvendig premiss i den politiske og pedagogiske argumentasjonen.

Kapittelet kommer derfor til å drøfte hvilke deskriptive/empiriske føringer erfaringsbegrepet har på utdanning og demokrati, og deretter hvilke normative føringer som eventuelt eksisterer, og ser med dette på Deweys eget forsøk på å sette sammen utdannings- og demokratiteorien med erfaringsbegrepet. Til sist ser kapittelet på om det finnes tilsvarende grunnlag for Deweys utdannings- og demokratiteori i pragmatismens syn på praksis og handling som eksisterer i erfaringsbegrepet.

Ettersom demokrati og utdanning på mange måter går over i hverandre, og henger nøye sammen i Deweys teori, vil drøftingen av erfaringsbegrepets relasjon til utdanning og demokrati også overlappe hverandre i avsnittene nedenfor.

## **Deskriptive/empiriske betingelser erfaringsbegrepet har for utdannings- og demokratiteorien**

Erfaring er på mange måter en deskriptiv beskrivelse av hvordan mennesket fungerer. Erfaring baserer seg på empiriske påstander om hvordan mennesket handler i naturen. Som vi har sett i kapittel 2 om erfaring, favner Deweys erfaringsbegrep vidt. Det beskriver alle former for interaksjon mellom individet og dets omgivelser. En ”erfaringsopplevelse” er således mer enn bare den fysiske interaksjonen mellom individ og natur; erfaringen er både følt og erkjent. Det vil også være slik at erfaringen som det enkelte individ har, ikke nødvendigvis tilsvarer en annens erfaring. For eksempel vil to personer ikke nødvendigvis oppleve den samme hendelsen likt. Erfaringen vil derfor ikke være den samme i karakter, men like fullt være erfaring. Erfaring er et grunnpremiss, eller det biologiske utgangspunktet for hvordan vi fungerer.

For at jeg i dette avsnittet skal kunne se på hvilke betingelser erfaringsbegrepets deskriptive del medfører for demokrati- og utdanningsteorien er det tre aspekter ved erfaringsbegrepet som er av vesentlig betydning.<sup>144</sup> For det første er det i erfaringsbegrepet mulig å finne en beskrivelse av hvordan læring oppstår, og hva læring innebærer. For det andre er det i erfaringsbegrepet en beskrivelse av hvordan mennesker tenker. Dette gir føringer for hvordan vi opplever og løser problemer. Tenkning vil derfor også være av betydning for hvordan vi lærer, og således for utdanning. For det tredje er det også i erfaringen en beskrivelse av vekst. Dette legger også visse føringer for hvorfor og hvordan vi lever sammen i samfunnet, og som jeg viser er det både en deskriptiv og en normativ del av begrepet om vekst i Deweys filosofi. Vekst som et empirisk begrep er en del av erfaringen.

Dersom erfaring innebærer en korrekt beskrivelse av henholdsvis læring, tenkning og vekst, vil dette fungere som empiriske forutsetninger som ligger til grunn for å kunne utvikle en operasjonell utdanningsfilosofi. Jeg ser derfor først på Deweys kritikk av *The Reflex Arc Concept* (1896) i psykologien, hvor vi finner en beskrivelse av læring, og deretter på hans redegjørelse for tenkning i blant annet *How We Think* (1910).

Deretter vil jeg se på de normative betingelsene for utdannings- og demokratiteorien som eventuelt ligger i erfaringsbegrepet, og argumenterer her for at det heller er i Deweys pragmatiske grunntanke den normative betingelsen om vekst som mål for demokrati og utdanning ligger.

## **Erfaring og læring**

I 1896 så psykologien til det som betegnes som *The Reflex Arc Concept* for å kunne forklare menneskelig adferd på eksperimentelle og empiriske måter (se kapittel 2). Dette ble foretrukket fremfor å se til *a priori*-prinsipper om mentalitet.<sup>145</sup> På mange måter er dette i tråd med Deweys egen forståelse av adferd, men han kritiserer likevel *The Reflex Arc Concept*, eller snarere: han rekonstruerer begrepet.

*The Reflex Arc Concept* forklarer menneskelig adferd som stimulus og respons. Dewey beskriver, ved hjelp av et eksempel (opprinnelig fra James), hvordan adferd ikke er korrekt forstått ifølge dette begrepet. Vi kan se for oss et barn som strekker ut hånden og tar på flammen fra et levende lys. Idet barnet brenner seg, trekker det naturligvis til seg hånden.

---

<sup>144</sup> Det er likevel plausibelt å anta at det er mulig å finne andre deskriptive føringer for utdannings- og demokratiteorien i erfaringsbegrepet. Ettersom Dewey har redegjort for erfaringsbegrepet en rekke steder, vil det ikke være mulig å ta for seg alle delene i forhold til oppgavens størrelse.

<sup>145</sup> Hildebrand, *Dewey*, 15.

Den mekanistiske psykologi vil ved hjelp av *The Reflex Arc Concept* beskrive dette i form av stimulus og respons. For eksempel vil barnet som tar på flammen forklares på følgende måte: lys fra det levende lyset (stimulus), barnet tar etter flammen (respons), barnet brenner seg (stimulus), barnet trekker hånden vekk fra flammen (respons).<sup>146</sup> Denne modellen argumenterer for at det slik er mulig å observere stimulus og respons, og at disse faktisk *er* de grunnleggende stimuli og responser, og kan således forklare alle situasjoner på en mekanistisk eller psykologisk måte. Det er således ikke nødvendig å referere til mentale størrelser som er som er vanskelige å observere.

Det er flere problemer med dette synet, argumenterer Dewey. Først og fremst er det ikke slik at hendelser kan skilles distinkt fra hverandre i tid og rom, slik at de lett kan observeres (se kapittel 2). Hendelsen er derfor snarere funksjonell og målrettet fremfor en mekanisk respons på stimuli. Mennesket er ikke passivt, men allerede aktivt, slik at det å se et lys ikke er en avskåret hendelse, men i naturlig forlengelse av tidligere hendelser i barnets liv. Med hendelsen oppstår også en nysgjerrighet hos barnet: Hva er dette? La meg finne det ut.<sup>147</sup> Dewey vil argumentere for at det som skjer når barnet griper etter flammen, heller er *et forsøk på å løse et problem*. Videre er det slik at når barnet først har brent seg, vil dette nødvendigvis forme senere handlinger i samme type situasjon. Barnet vil ikke gripe etter lyset neste gang. Å ta etter lyset og deretter trekke hånden til seg etter å ha blitt brent, er et resultat av at barnet forstår lyset som noe som bør unngås i fremtiden.<sup>148</sup> Det vil si som en gjensidig rekonstruksjon og tilpasning som gjør at mennesket fortsetter å utvikle seg. *Barnet vil aldri se flammen på samme måte* når det først er blitt brent. Erfaringen fører til vekst.<sup>149</sup>

Av Deweys kritikk ovenfor kan vi se at beskrivelsen av hvordan mennesket erfarer i handling, slik som barnet og lyset, fører til at barnet utvikler sin forståelse av verden. Erfaringene bygger således på hverandre. Vi kan si at barnet har *lært* at hvis man tar på en flamme, så vil man brenne seg. Neste gang en tilsvarende situasjon oppstår, vil barnet erindre dette, i noen tilfeller utviklet en vane, til ikke å strekke etter lyset. Det betyr at det i Deweys erfaringsbegrep ligger en empirisk undersøkelse av hvordan mennesker lærer. Dette er således en beskrivelse av adferd som får konsekvenser for hvordan utdanning struktureres. For å kunne bidra til læring og utvikling, må utdanning forstå elevens disposisjon og betingelser for

---

<sup>146</sup> H. O. Mounce, *The Two Pragmatisms*, 130.

<sup>147</sup> Ibid., 130

<sup>148</sup> Ibid., 130

<sup>149</sup> Hildebrand, *Dewey.*, 7.

å lære, og ikke handle på tvers av denne. Hildebrand oppsummerer Deweys kritikk av *The Reflex Arc Concept* – og hva det medfører:

The final and perhaps most important consequence of Dewey's reconstruction of the reflex arc is that it provides an innovative way of understanding (and changing) how we learn. If experience is an ongoing – and – cumulative coordination, then learning, too, proceeds as a living rhythm – not by a series of truncated acts, facts and starts.<sup>150</sup>

Dersom målet ved utdanning er å er å lære elever de evner som er nødvendige for at demokratiet skal utvikles, og barn kun lærer gjennom: en menneske-omgivelse-interaksjon (som en sanse-monitor-koordinering), følger det logisk at utdanning må tilsvare denne læringsprosessen for å kunne oppnå dette målet. En utdanningssituasjon må derfor ta utgangspunkt i en menneske-omgivelse-interaksjon. Utdanning må være praktisk. I så måte er ”Learning by doing” en naturlig forlengelse av erfaringsbegrepet.

Samtidig mente Dewey, som vi har sett, at utdanning ikke kun skal ta utgangspunkt i barnet eller elevens interesser. Hvis dette er tilfelle, sier Dewey, vil utdanning bli ustrukturert og ikke føre til vekst. Ikke alle typer menneske-omgivelse-interaksjon vil føre til vekst. Utdanning må derfor også legges opp slik at den kan sikre riktig type erfaring. Slik sett er erfaring, forstått som menneske-omgivelse-interaksjon, ikke alt som skal til for Deweys utdanningsfilosofi. Dewey så nettopp at erfaring noen ganger er kaotisk og trenger å være av en bestemt type for å medføre vekst. Dette er for eksempel artikulert i *Art as Experience*.<sup>151</sup> Dewey ser ut til kun å beskrive, eller bemerke, hvilken type erfaring som fører til vekst, men ikke hvorfor det er slik. For at Deweys teori om erfaring skal kunne gi retningslinjer utover det å beskrive hvordan mennesket lærer, må det være noe i begrepet som forklarer hvorfor vi skal lære metoden for samfunnsundersøkelse. Hvis det finnes implisitt i erfaring et argument for hvorfor læring skal kunne gjøre dette, er det ikke å finne i Deweys erfaringsbegrep – som formulert i kritikken av *The Reflex Arc Concept* i psykologien.

Poenget her er likevel at det i Deweys erfaringsbegrep ligger en betingelse for hvordan utdanning struktureres for å sikre læring. Ettersom Deweys utdanningsteori vektlegger det praktiske elementet i undervisning, slik som matlaging, samt barnets nysgjerrighet, er utdanningsteorien i naturlig forlengelse av dette aspektet ved erfaringsbegrepet. Dersom Deweys erfaringsbegrep er en korrekt karakteristik av hvordan mennesker utvikles i samhandling med sine omgivelser, så er dette en fornuftig vinkling på hvordan utdanning og

---

<sup>150</sup> Ibid., 18.

<sup>151</sup> John Dewey, *Art as Experience*. New York: Capricorn Books, 1934

pedagogikk skal formes. Utdanning vil med dette tilrettelegge for en nødvendig betingelse for at barn skal kunne lære.

Så langt har vi sett at det ligger en empirisk påstand om læring (i erfaring) til grunn for hvordan utdanning struktureres. I det følgende skal vi se at det også ligger en empirisk påstand om hvordan mennesker tenker til grunn for hvordan Dewey strukturerer utdanningsteorien.

### **Erfaring og tenkning**

Som vi har sett, og det begynner nå å lyde velkjent, er at utdanning skal kultivere metoden for individer for kritisk refleksjon og samfunnsengasjement. Dette muliggjør demokratiets realisering, ifølge Dewey. Erfaringsbegrepet gir empiriske påstander om hvordan mennesket lærer, og så langt må derfor utdanningen ta utgangspunkt i interesser og i den praktiske situasjonen der læring oppstår. Men hva innebærer mer konkret en praktisk situasjon der barnet ser ut til å lære? Hvilke andre kapasiteter enn en sanse-monitor-koordinering er det som benyttes når barnet i eksempelet ovenfor *aldri vil se lyset på samme måte*?

Som vi har sett, er erfaring ikke bare hva vi erfarer, men også hvordan vi erfarer. Deweys avvisning av dualismer er ikke opphevet annet enn som ontologisk distinkte størrelser. Både tanker og følelser er ontologisk sett det samme, og en del av erfaringen?: men like fullt går det funksjonelle ut på å skille mellom tanke og følelse for å beskrive erfaring. Tenkning er derfor en sentral del ved erfaringsbegrepet. Hvordan Dewey ser på tenkning, fungerer derfor som en empirisk påstand om hvordan mennesker tenker, og som vi skal se, får dette konsekvenser for hvordan utdanning struktureres.

Som vi så ovenfor, begynner all læring med at barnets nysgjerrighet blir trigget. I eksempelet ovenfor forutsetter Dewey at barnet ønsker å finne ut av noe og at det derfor ønsker å løse en uavklart situasjon. Tenkning er derfor sentralt i så måte: barnet tenker over hva som hender og danner seg en mening om det. Hva er så *tanke* for Dewey?

Tenkning oppstår fordi barnet står overfor en problematisk situasjon. Dewey skriver følgende:

To me it appears as sure a psychological as biological principle that men go on thinking only because of friction or strain somewhere, that thinking is essentially the solution of tension.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Henry Holt and Co. 1938, *Collected Works* (red) Jo Ann Boydston, The Early Works, 1882- 1898, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1971, 210

I *How We Think* skriver han videre hvordan tanke oppstår:

Thinking is not a case of spontaneous combustion; it does not occur just on "general principles". There is something specific which occasions and evokes it.<sup>153</sup>

Tenkning oppstår ikke tilfeldig på bakgrunn av generelle prinsipper i mennesket. Tenkning *er et resultat* av en problematisk situasjon. Det er noe spesifikt ved en situasjon som vekker tenkning til liv. Tanke er derfor ikke annet enn det som oppstår i møte med friksjon eller spenning. Tanke var for Dewey, som hos Peirce, en tvilsundersøkende prosess.

På mange måter virker det som om vi mennesker alltid tenker. Det er komplisert å se for seg et øyeblikk der tanke på en eller annen måte ikke er til stede. Vi ser ut til å være ute av stand til å stoppe å tenke. Hvis det er slik at vi alltid tenker, må det derfor, om Deweys beskrivelse av tanke er korrekt, alltid eksistere friksjon eller spenning. Dette er en forutsetning som kanskje ikke er like lett å begrunne, for det er mulig å argumentere for at mye tenkning kan være av en mer kontemplativ art enn akkurat dette. Enten følger det av Deweys syn på tanke at det alltid eksisterer friksjon og således alltid tanke, eller så eksisterer ikke alltid friksjon, og således ikke alltid tanke.

Men det kan ikke være slik at det alltid er tanke, men ikke alltid friksjon eller omvendt. Således må også kontemplative tanker være friksjon. La oss bruke et eksempel: å lytte til et klassisk musikkstykke for eksempel av Vivaldi, tolket av et italiensk ensemble. La oss si at jeg har hørt dette stykke mange ganger, og første gang var en konsert i Venezia. Jeg lukker øynene og lytter. Hva skjer med mine tanker? Er de fraværende? Det er mulig tankene vandrer til Venezia, til Vivaldi, eller kanskje er tankene få. Men er de på noen som helst måte grunnet friksjon eller spenning?

I den grad jeg tenker i eksempelet ovenfor, vil det etter Deweys beskrivelse av tenkning se ut til å være i form av friksjon og spenning. Hvordan vi forstår Dewey på dette punktet, betinges av hvordan "friksjon" og "spenning" forstås. Det vil være noe misvisende å tolke disse dithen at de alltid representerer et problem i tradisjonell forstand, det vil si som noe jeg opplever som problematisk og eventuelt ønsker å løse. Derimot kan friksjon tilsvare nysgjerrighet. Å tenke vil i så måte heller være i form av spørsmål som: Hva er dette? Hvordan føles dette? Hvilke minner fører dette med seg? Og så videre. Altså spørsmål snarere enn kategorisert som en problematisk situasjon.

---

<sup>153</sup> *How We Think*. Dover publications, Mineola New York 1997,

Det ligger uansett en empirisk påstand om hvordan mennesket tenker i erfaringsbegrepet, og dette får konsekvenser for hvordan utdanning struktureres, og med det hvordan metoden for samfunnsdiskusjon skal kultiveres. Dewey forutsetter at tenkning er nødvendig for læring, og akkurat på dette punktet er det vanskelig ikke å være enig. Hvis tanke er et resultat av friksjon, vil det på samme måte som i forhold til læring være ulogisk å ikke ta utgangspunkt i dette i forhold til utdanning. For hvordan skal utdanning medføre læring hvis den ikke opprettholder menneskets tvilsundersøkende prosess. Slik Dewey selv formulerer det i *How We Think*

General appeals to a child (or a grown-up) to think, irrespective of the existence in his own experience of some difficulty that troubles him and disturbs his equilibrium, are as futile as advice to lift himself by his boot-straps.<sup>154</sup>

Tenkning i eksempelet ovenfor er beskrevet i forhold til å lære, og ikke lære av den kontemplative sort. Hvordan tenkning oppstår, medfører dermed konkrete konsekvenser for hvordan Dewey beskriver metoden for kritisk refleksjon, eller metoden for samfunnsundersøkelse. Han betegner dette som reflekterende erfaring. Vi skal derfor se på denne typen erfaring fordi den får konsekvenser for utdanningsteorien.

### **Reflekterende undersøkelse og erfaring**

Deweys beskrivelse av ”reflekterende undersøkelse” er en beskrivelse av en metode som vil fungere som mal for alle typer undersøkelser. Metoden Dewey redegjør for tar utgangspunkt i tenkning og læring, og hvordan mennesker som biologiske vesener naturlig ser ut til å utvikle en problemløsende metode i praksis. Den metoden Dewey redegjør for tar derfor utgangspunkt, nok en gang, i en empirisk påstand om menneskets biologi. I tillegg tilsvarer denne metoden vitenskapelig metode, som Dewey ser ut til å mene er en variant av tenkning. Hvorvidt vitenskapelig metode er oppstått fordi det er slik vi tenker, eller om Deweys teori om hvordan vi tenker passer med vitenskapelig metode, er ikke alltid like lett å se. For Dewey er ikke vitenskapelig undersøkelse noe som gir endelige svar om en verden som er uavhengig av mennesket (se kapittel 2), og ettersom også moral er en del av erfaringen, er det ikke noe i veien for at vitenskapelig metode og reflekterende erfaring/undersøkelse kan avdekke verdi. Dewey skriver at den metoden oppnår, betyr:

---

<sup>154</sup> Ibid., 12.



[...] that the fundamental unity of the structure of inquiry in common sense and the science be recognized, their difference being one in the problems with which they are directly concerned, not to their respective logic.<sup>155</sup>

Metoden er derfor lik, mens det er problemene som skal løses som er forskjellige.

Pragmatismen hadde stor tiltro til vitenskap, og det kan virke påfallende at tenkning for Dewey sammenfaller med denne metoden. Det er for eksempel ikke sikkert, som vi så ovenfor, at all tenkning tilsvarer denne. Uansett er reflekterende undersøkelse en beskrivelse som gjør det mulig å kultivere vanen for kritisk samfunnsrefleksjon i utdanning, og med det eventuelt skape individer som er skikket for et deliberativt demokrati. Reflekterende tenkning, også kalt reflekterende erfaring (av Dewey), kan derfor leses som Deweys løsning på hvordan erfaringsbegrepets empiriske betingelser stemmer med hvordan utdanning skal struktureres.

Dewey argumenterer for at dersom demokratiet stadig lykkes i å utvikle kritisk og intelligent refleksjon omkring samtidens problemer, så vil dette føre til et demokrati som opprettholder vekst og bærekraftig moralsk handling. Demokratiet optimaliseres. Reflekterende undersøkelse bygger på hvordan Dewey beskriver reflekterende tenkning. Han oppsummerer reflekterende tenkning slik:

Reflective thinking in short, means judgment suspended during further inquiry: and suspense is likely to be somewhat painful. As we shall see later, the most important factor in training of good mental habits consist in acquiring the attitude of suspended conclusion, and mastering the various methods of searching for new materials to corroborate or to refute the first suggestion that occur. To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry – these are the essentials of thinking.<sup>156</sup>

Når Dewey skriver at den viktigste faktor for å lære ”gode mentale vaner mener han mer konkret metoden for kritisk å vurdere problemer for å kunne komme frem til den beste løsningen. Å kultivere denne metoden vil gi mulighet for å kunne løse samfunnsproblemer i form av deliberasjon. Som vi ser er det viktig å kunne opprettholde en åpen holdning i forhold til undersøkelsen og *holde igjen* konklusjoner. Det vil si at i stedet for at en undersøkelse ender opp som vilkårlig, gjør den det mulig å trekke den riktige konklusjonen. Det vil si at reflekterende tenkning kan være intelligent. Hvis vi ser dette i forhold til samfunnet, vil denne form for tenkning medføre større åpenhet for andres synspunkter. Som Dewey bemerker, kan det føles smertefullt å holde tilbake bedømmelse på denne måten, men det medfører på mange måter mulighet for å tenke seg om én gang til før man bestemmer seg. Slik kan mange synspunkter og meninger vise seg å være ubegrunnet, og de må derfor revideres. I likhet med

---

<sup>155</sup> Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Henry Holt and Co., 1938, 79

<sup>156</sup> Dewey, *How We Think*, s. 13.

Peirce legger også Dewey vekt på at undersøkelse på denne måten deles av alle innfor et samfunn eller gruppe.<sup>157</sup>

I fem punkter oppsummerer Dewey hvordan et problem oppstår og hvordan reflekterende metode skal gjennomføres:

(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestions; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief<sup>158</sup>

Først er problemets opprinnelse Dette trenger ikke å være brått eller stort, men en slags følelse i subjektet om at noe er galt; en perpleks, vanskelig situasjon der for eksempel motstridende behov gjør seg gjeldende. For eksempel kan en av våre trosoppfatninger bli stilt spørsmål ved, og vi er ikke lenger sikre på hva vi bør mene eller gjøre. Det er på sin plass å legge til at dette ikke er ment i en praktisk snever kontekst, men at dette snarere gjelder både i politiske, kulturelle, moralske, estetiske, vitenskapelige, religiøse så vel som intellektuelle situasjoner<sup>159</sup> Det andre steget innebærer en tydeliggjøring av problemet. Gjennom analyse og data kan vi forstå problemet og dets omfang og formulere dette klart. Deretter følger en fase med hypoteser og foreslåtte løsninger på problemet, som igjen fører til videre utforskning og spesifisering av problemet og dets omfang. Så følger en hypotetisk deduksjon gjennom tankevirksomhet. Å tenke i denne fasen er den imaginære projeksjonen av mulige handlingsalternativer som kan utvikle en ubestemt situasjon til en bestemt. Til sist vil problemet enten bli verifisert eller avvist. Hvis ikke problemet løses ved utprøving av første hypotese, prøves neste ut osv.

Det logiske aspektet ved Deweys problemløsende undersøkelse er midlene som tas i bruk for å kunne komme frem til det som er avgjørende i situasjonen, og det praktiske er handlingen som følger av konklusjonene fra undersøkelsen. Hvert problem har således både en teoretisk og en praktisk fase, og det er av denne grunn at undersøkelsen er instrumentell<sup>160</sup>. I "Dewey's Logic and Theory of Knowledge" oppsummerer Gail Kennedy hva undersøkelse for Dewey innebærer, medfører og således oppnår:

---

<sup>157</sup> Mounce, *The Two Pragmatisms*, 134.

<sup>158</sup> Ibid., 134.

<sup>159</sup> Kritikere av Dewey, som for eksempel Bertrand Russell, skriver L- Hahn har en tendens til å misforstå instrumentalisme "as a way of patterning only low-level organic disruptions" jf. Lewis E. Hahn. "Dewey's Philosophy and Philosophic Method" i *Guide to the Works of Dewey*, 34.

<sup>160</sup> Mounce, *The Two Pragmatisms*, 133, og Kennedy, "Dewey's Logic and Theory of Knowledge", s. 65.

Inquiry enables us to substitute intelligent for blind or willful behavior; when the perception of future consequences informs present action, what we are doing now becomes meaningful and our future more secure. Because the use of intelligence always imbues present activities with fuller significance it yields a higher degree of understanding and control: control of the *present*, for the inquirer is not a magician who compels the occurrence of events.<sup>161</sup>

Når denne prosessen er vellykket resulterer den i en bedømmelse som igjen kan fungere som regulativ for fremtidige handlinger. Betyr dette at alle problemer kan løses på denne måten? Vil for eksempel alle moralske dilemmaer kunne løses ved hjelp av reflekterende tenkning? Dette er noe av kritikken mot Deweys deliberative demokrati (men også moralteori), slik vi så i forrige kapittel. For hvordan kan alle se ut til å komme frem til enighet bare ved å tilføre en reflekterende undersøkelse?

Dewey mener ikke at alle problemer har en bestemt løsning, eller at det er mulig å oppnå enighet innenfor et samfunn. Poenget er derimot at det vil det være mulig, gjennom intelligent refleksjon, å oppdage de beste løsningene på problemene gitt den situasjonen mennesket eller samfunnet befinner seg i. Det betyr at reflekterende undersøkelse bedrer betingelsene for å komme frem til enighet, ikke at enighet nødvendigvis oppnås.<sup>162</sup>

Hvilke konsekvenser får så reflekterende tenkning for Deweys utdanningsteori?

I innledningen til *Dewey On Experience, Nature and Freedom* skriver Richard J. Bernstein:

Dewey once said that all philosophy in the last analysis is philosophy of education, and we can see how this is relevant to his analysis of inquiry. The aim of education is to create habits of intelligence and this now has the more precise meaning of fostering the dispositions necessary for inquiry: sensitivity to the differences and demands of various situations, the ability to analyze carefully and to clarify problems, the imaginative capacity to envision new possibilities, rigor in reasoning, knowledge of how to test and evaluate hypotheses, and especially the courage to revise beliefs in the light of further experiences.<sup>163</sup>

I analysen av reflekterende undersøkelse har Dewey beskrevet en metode som lar oss kultivere de rette vaner for konstruktiv problemløsning. Hvordan knytter denne metoden an til erfaringsbegrepet?

Vi kan se at det er i tenkning, som en del av erfaringen, en beskrivelse av mennesket som søker å løse problemer, eller rettere sagt, vi tenker fordi det er en spenning eller friksjon. Dette er utgangspunktet for hvordan reflekterende metode utvikles. Ved friksjon skapes en

---

<sup>161</sup> Kennedy, "Dewey's Logic and Theory of Knowledge", 67.

<sup>162</sup> Dewey skrev heller aldri om verifisering i den forstand at det med sikkerhet kan avgjøres noe om verden per se, men heller om det han kalte "Warranted assertability" for å referere til det temporale og eksperimentelle aspektet ved sannhetspåstander Garrison Jim, Stefan Neubert og Kersten Reich. *John Deweys Philosophy of Education*, 15

<sup>163</sup> Dewey *Essays in Experimental Logic*. New York, 1916, s. 330, sitert i *Dewey On Experience, Nature and Freedom*. (red) Bernstein. Innledning, s. xxxiii.

nysgjerrighet, og vi har en naturlig disposisjon til å finne ut av ting. Men når Dewey beskriver reflekterende undersøkelse, er det vel så mye en beskrivelse av hvordan vi må overvinne våre naturlige disposisjoner; for nettopp ved at vi holder tilbake våre konklusjoner, blir undersøkelsen reflektert. Reflekterende undersøkelse er således en utvidelse av en naturlig disposisjon. Den lar oss bruke vår erfaring på intelligent vis til å løse problemer. Men Deweys analyse her forutsetter ikke et bestemt erfaringsbegrep. Den gir oss en forståelse av hvordan erfaring er noe som brukes i konstruktiv samhandling med verden, men det er noe ganske annet enn at metoden er utledet av eller, hviler på, erfaringsbegrepet.

Reflekterende undersøkelse forklarer metoden som er nødvendig for utdanning, som i neste instans kan sikre kultivering av vanen intelligent refleksjon. Dette forteller oss også noe om hva erfaring er, og hvordan den inngår i problemløsende tenkning. Men Deweys forståelse av intelligent refleksjon er fundert på et bredere grunnlag enn erfaringsbegrepet.

Vi må derfor se om det er grunnlag for at reflekterende undersøkelse som metode finner et normativt grunnlag i erfaringsbegrepet.

## **Normative betingelser erfaringsbegrepet har for utdannings- og demokratiteorien**

I beskrivelsene av erfaring som læring, tenkning og reflekterende undersøkelse, ligger det empiriske påstander om menneskelig natur til grunn som betinger utdannings- og demokratiteorien. Det er til en viss grad også et normativt argument i dette. Dersom de empiriske påstandene er korrekte, *bør* disse ligge til grunn for utdannings- og demokratiteorien. Dette er likevel mer en logisk konsekvens enn en normativ påstand. Det som derimot er normativt, er ikke så mye at det er nødvendig å strukturere utdanning etter de biologiske betingelsene, men snarere at utdanning skal kultivere metoden for samfunnsutvikling for at demokratiet skal kunne utvikles og føre til vekst. Vi må derfor undersøke om det følger normative betingelser fra erfaringsbegrepet på hvorfor vi skal utvikle et samfunn slik Dewey mener det er riktig og ønskelig. Kan det tenkes at Dewey forutsetter demokratiets overordnede mål, som er vekst og deliberasjon, forut for erfaringsbegrepet?

For å kunne undersøke i hvilken grad det normative aspektet ved Deweys utdannings- og demokratiteori allerede eksisterer i erfaringsbegrepet, må vi se på hvordan Dewey mener verdi oppstår. Dewey mener at både mål, mening og verdier først og fremst kommer fra

erfaringen selv og ikke fra autoriteter utenfra.<sup>164</sup> Vi må derfor undersøke det Dewey betegner ”moralsk erfaring” for å se om vi kan finne mål som ”vekst” og ”demokrati” implisitt i erfaringsbegrepet. Som vi skal se, gjør Deweys begrep om moralsk erfaring det vanskelig å finne akkurat hvorfor det er riktig for mennesker å strebe etter et demokrati som er i stadig vekst og utvikling. Jeg avslutter derfor kapittelet ved å se på begrepet vekst som normativt begrep, og argumenterer for at dette først og fremst følger av pragmatismen til Dewey og ikke en empirisk beskrivelse av erfaring.

### **Moralsk erfaring**

Deweys redegjørelse for moral er det han kaller ”moralsk erfaring”. Det er innenfor rammene av en moralsk erfaring at mennesket gjør moralske valg og handlinger. Ikke overraskende er moralteori for Dewey ikke et forsøk på å avdekke moralske sannheter, slik som ”hva er rettferdighet?” og ”hva er det gode?”, for som vi har sett, har Dewey et syn på objektivitet og sannhet som innebærer at det ikke er mulig å avdekke endelige sannheter om verden (se kapittel 1 og 2). Når det ikke eksisterer en fasit på hvordan verden engang er, vil det heller ikke være en fasit på hva moral er.

Deweys moral-erfaring har et praktisk utgangspunkt, et utgangspunkt som tradisjonelle moralteorier avviser. Deontologi (eller pliktetikk), kanskje tydeligst artikulert hos Immanuel Kant, utilitarisme (eller konsekvensetikk) fra Bentham og Mill, samt dydsetikk hos Aristoteles, forutsetter alle at moralteori vil kunne gi retningslinjer for hva som er moralsk korrekt og hvordan det er mulig å være (og handle) moralsk, enten det er å se på konsekvenser, dyder eller det rasjonelle i å handle etter plikt.<sup>165</sup> Dewey starter derimot med det praktiske, som er handlingen, og han deduserer deretter moral ut fra moralsk undersøkelse i en bestemt situasjon. For Dewey er det kun deliberativ handling, hvor valg reflekteres rundt det som kan beskrives, som er distinktiivt moralsk. Det er fordi det bare ved hjelp av denne metoden at spørsmålet om hva som er ”bedre eller verre” oppstår.<sup>166</sup> Dette betyr at det ifølge Dewey er i erfaringen selv, i de tilfeller den tar for seg moralske dilemmaer, at moral oppstår.

Verdi og moral er derfor mulig å finne i erfaringen selv. Elizabeth Anderson skriver følgende om Deweys skifte i etikk fra fokus på *a priori*-prinsipper til en naturalistisk metaetikk, og hvilke konsekvenser dette medfører:

---

<sup>164</sup> Hildebrand, i *Dewey*, 122–123.

<sup>165</sup> Hildebrand, *Dewey*, 63–93

<sup>166</sup> *Ibid.*, 66

This pragmatic approach requires that we locate the conditions of warrant for our value judgments *in human conduct itself*, not in any a priori fixed reference point outside of conduct, such as in God's commands, Platonic Forms, pure reason, or "nature," considered as giving humans a fixed telos. To do so requires that we understand different types of value judgments in functional terms, as forms of conduct that play distinctive roles in the life of reflective, social beings. Dewey thereby offers a naturalistic metaethic of value judgments, grounded in developmental and social psychology (kursiv egen).<sup>167</sup>

Det er derfor gjennom moralsk erfaring vi finner betingelsene for våre moralske bedømmelser. Det vil si at moral oppstår i erfaringen som resultat av både vurdering og evaluering av bestemte situasjoner i praksis. Slik som vitenskap er derfor moralsk undersøkelse empirisk, eksperimentell og hypotetisk, og i likhet med kunst er også moralsk undersøkelse imaginær og dramatisk. Slik er det mulig å trekke frem størst mulig omfang av moralske problematiske situasjoner til deliberasjon, og med dette komme frem til en løsning av hva som er av verdi. Hva blir konsekvensen av å se på moral på denne måten?

Deweys moralteori definerer ingen konkrete beskrivelser av hva som er moralsk riktig, eller hva som har verdi. Det ser snarere ut til, når moral og verdi oppstår i erfaring, at vi stadig må utvikle og undersøke hva vi mener er rett og galt. Uten mulighet til å forankre moral i prinsipper, kan det derfor se ut til at moral er det som den enkelte person eller grupper tillegger verdi. I artikkelen "Moral Relativism" skriver Chris Gowans:

The term 'moral relativism' is understood in a variety of ways. Most often it is associated with an empirical thesis that there are deep and widespread moral disagreements and a metaethical thesis that the truth or justification of moral judgments is not absolute, but relative to the moral standard of some person or group of persons.<sup>168</sup>

Deweys moralfilosofi kan derfor kritiseres for å være moralsk relativisme (se kapittel 2). Moralsk relativisme er et sentralt tema for metaetikken, og selv om mange filosofer er kritiske til moralsk relativisme, er det også mange samtidfilosofer som forvarer varianter av den (Gilbert Harman, Jesse J. Prinz, Davis B. Wong mfl.). Kritikere som C. I. Lewis og George Santayana mente i tillegg at Deweys moralfilosofi, ved å plassere den moralske erfaringen forut for moralske ideer, ikke engang klarte å redegjøre for en moralteori. I moralsk erfaring hos Dewey så de selv-interesse hos individer som rangert høyere enn desinteressert undersøkelse av moralske ideer.<sup>169</sup> Men selv om Dewey kan kritiseres for en form for moralsk relativisme, betyr ikke det at han redegjør for en enkel prosess som avgjør

<sup>167</sup> Anderson, Elizabeth, "Dewey's Moral Philosophy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition). Edward N. Zalta (Ed.), 20.01.14 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-moral/>

<sup>168</sup> Chris Gowans, "Moral Relativism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (red.), 09.12.08, <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/moral-relativism/>

<sup>169</sup> Hildebrand, *Dewey*, 86.

moralske dilemmaer. Det er snarere en kompleks situasjon hvor det meste må veies for og imot før det kan kvalifiseres som moralsk erfaring, slik Dewey redegjør for. Prosessen for å ta velbegrunnede valg er derfor på ingen måte vilkårlig. Et annet motargument til kritikken fra C. I. Lewis og George Santayana (hentet fra Hildebrand), er at selv det mest gjennomtenkte moralske system av moralske ideer også kan ignoreres i praksis. Det er ingen garanti for at Kants pliktetikk, selv om den er rasjonelt overbevisende, kan overføres i praksis.<sup>170</sup> Jeg vil heller snu om på det og hevde at det er mulig å kritisere Dewey for at det kan være vanskelig å avgrense en slik undersøkelse. På samme måte som det er mulig å kritisere utilitarisme for at det er komplisert å beregne den handling som har konsekvenser som maksimerer mest lykke, vil det være vanskelig å se hvor undersøkelsen ender, og når det er innhentet nok informasjon for å ta et velbegrunnet valg. Men kan Dewey med denne oppfatningen av moral og verdi i det hele tatt si at demokratiets mål er vekst? Og kan han mene at demokrati i seg selv er et mål? Dewey skriver:

The end is ... the active process of transforming the existent situation. Not perfection as a final goal, but the ever-enduring process of perfecting, maturing, refining is the aim in living. Honesty, industry, temperance, justice, like health, wealth and learning, are not goods to be possessed as they would be if they expressed fixed ends to be attained. They are directions of change in the quality of experience. Growth itself is the only 'moral' end.<sup>171</sup>

Hva spesifikt det er i moralsk undersøkelse som skal kunne være avgjørende for at vekst forsås som moralsk mål, er ikke til stede slik jeg forstår Dewey. Det er med andre ord ingen garanti for at et samfunn eller enkeltindivider i et samfunn vil komme frem til at demokrati eller utdanning skal være slik Dewey mener det skal være. Det vil si, hva som oppleves som rett og galt er opplagt kommet ut av en moralsk undersøkelse, men det er ikke sikkert at de vil være lik andre personers undersøkelser, eller at Deweys mål om demokrati og utdanning er riktige. For å yte Dewey rettferdighet, er dette akkurat poenget hans. Han mener at verdier vil forandre seg og modifiseres. Erfaring er en prosess, og verden vil utvilsomt utvikles og forandres. Det er ikke fikserte mål om hva som er rett og galt. Hver generasjon må heller komme frem til det som fungerer best for sin tid. Så hvordan kan Dewey likevel mene at vekst er et overordnet mål både for utdanning og demokrati? Og ligger det betingelser for vekst i erfaringsbegrepet?

---

<sup>170</sup> Ibid., 86.

<sup>171</sup> Ibid., 84–85.

### Deweys normative pragmatiske grunntanke.

Deweys forståelse av vekst som et overordnet mål kan ikke fundamenteres i moralsk erfaring. Det kan derfor virke som om han motsier moralteorien og pragmatismens anti-fundamentalisme ved å samtidig opprettholde at vekst er et mål i seg selv, det eneste moralske mål. Deweys begrep om vekst er ofte blitt kritisert. I forhold til utdanning vil kritikere argumentere for at hans begrep om vekst gir få retningslinjer for hvordan utdanning skal struktureres i form av fagplaner, eller for hva utdanningens mål består av (jf. E.D. Hirsch,(1986, 1987) Allan Bloom( 1987), Diane Ravitch (2001,2000) mfl.).<sup>172</sup> På mange måter er denne kritikken begrunnet. Ved å opprettholde at det ikke er mål som transcenderer den spesifikke praksis i skolen eller de kontekstuelle rammene en utdanningssituasjon medfører, kan Dewey anklages for ikke å gi spesifikke beskrivelser av hvordan utdanning struktureres. Men som vi har sett i kapittel 3, gir Dewey likevel kriterier for å evaluere utdanning, som igjen gjør borgere i stand til selv å avgjøre hva som er moralsk verdifullt for enhver utdanningspraksis og læreplan. Dewey skriver i *Democracy and Education*:

When it is said that education is development, everything depends on how development is conceived. Our net conclusion is that life is development, and that developing, growing, is life. Translated into its educational equivalents, this means (i) that the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and that (ii) the educational process is one of continual reorganizing, reconstruction, transforming.<sup>173</sup>

Dewey definerer derfor utdanningens mål med vekst, men samtidig hevder han at vekst ikke transcenderer omdanningsprosessen. Vekst er på samme tid det eneste moralske mål. I artikkelen "What Good is Growth? Reconsidering Dewey on the Ends of Education" skriver R. W. Hildreth at Hofstadter blant annet har kritisert Dewey for å beskrive vekst som moralsk mål. Hofstadter mener vekst er en uheldig metafor for utdanning. Hildreth gjengir Hofstadters argument, som begynner slik:

Growth is natural, genetic, and most importantly, automatic process; people do not have control over the way they grow. In other words, growth is something that happens to us; we do not decide where and how we want to grow.<sup>174</sup>

Dette kan se ut til å være en direkte følge av Deweys beskrivelse av mennesket som sosialt vesen. Deweys eneste premiss ser ut til å være at vi utvikler oss som art og at verden utvikler seg. Vekst er det prinsippet alt i verden følger. Hvis dette er alt Dewey legger i vekst, er det

---

<sup>172</sup> Hildreth "What Good is Growth?", 1

<sup>173</sup> Ibid., 4.

<sup>174</sup> Ibid., 5.



ikke lenger et ubegrunnet moralsk prinsipp. I avsnittet fra *Democracy and Education* ovenfor definerer Dewey vekst på denne måten. Vekst er ikke en konsekvens av at samfunnet er strukturert på en bestemt måte, det er kun en beskrivelse av utvikling. Dette er et resultat av evolusjonen, og derfor er vekst en unngåelig konsekvens. Men dette fører likevel til visse problemer for Dewey, for som Hildreth videre skriver:

In this, Hofstadter claims that Dewey ignores his own imperative that education is a social and reconstructed process. In positing growth, Dewey, in effect, abdicates any responsibility to determine the ends for education and social life.<sup>175</sup>

Brodden i Hofstadters kritikk er at om Dewey ikke bare bruker vekst som en metafor for utdanning, men snarere sier at utdanning er vekst, og vekst er utvikling (noe Dewey gjør), vil om demokratiets og utdanningens mål er vekst, ikke si annet enn at utdanning er en automatisk prosess eller utvikling tilsvarende vekst som naturlig prosess. Men samtidig sier Dewey at det i vekst er mulig å utvikle en metode for å bestemme verdi. Hvis vekst bare er en naturlig prosess, vil samfunnet likevel ikke kunne komme frem til verdier og mål i prosessen i vekstprosessen, eller metodene som trengs for å nå målene, for vekst er ikke noe vi kan bestemme over. Dewey er ikke konsekvent, for han mener også bestemt at vi gjennom metode for deliberasjon vil kunne komme frem til hva som skal regnes for verdi. Han argumenterte aldri for dette, men like fullt vil dette ifølge Hofstadter være en konsekvens. Dersom vekst er en naturlig prosess, vil den ikke kunne dirigere våre målsettinger; derfor kan ikke vekst lenger være det ”eneste moralske mål”. Hvis Dewey derimot hadde brukt vekst som en metafor for utvikling i skolen, ville problemet vært unngått. Han kan ikke få både i pose og sekk, og må derfor, ifølge Hofstadter, enten:

... sacrifice the ideal of education as growth or abandon the goal of ‘forming minds’ in accordance with adult, and hence externally imposed, vision of the good society.<sup>176</sup>

Dewey kan altså ikke både mene at demokrati er et mål for samfunnet som læres fra voksen til barn, og samtidig hevde at vekst er mål for utdanningen. Vekst, på en side, og en fastlagt ide om det gode samfunn, på den andre, er ikke kompatible målsettinger. Det kan se ut som om Hofstadters argument er berettiget. Men selv om Deweys beskrivelse av vekst ser ut til ikke å være kompatible målsetninger, kommer det an på hvordan vi tolker vekst. Spørsmålet

---

<sup>175</sup> Ibid., .5.

<sup>176</sup> Hildreth, “What Good is Growth?”, 5.

er om Dewey i virkeligheten mener vekst er en prosess vi ikke kan kontrollere, eller om dette er en måte å tolke ham på som gjør at han oppfattes som inkonsekvent?

Dewey vil ikke ønske å gi opp verken, slik som Hofstadter foreslår, vekst som mål for utdanning eller vekst som en beskrivelse av naturlig utvikling. Kan Dewey likevel få i pose og sekk?

Dette kommer an på hvordan vi tolker vekst. Jeg foreslår at vekst kan bety to forskjellige ting. På den ene siden er vekst et begrep om utvikling, som på mange måter tilsvarer en organisk tolkning av erfaringsbegrepet tilsvarende slik vi så i kapittel 2. Samtidig tror jeg Deweys belegg for å mene at demokratiets mål er vekst heller ligger et annet sted, enn i erfaringsbegrepet. Det er plausibelt at vekst som mål heller er tuftet på hans pragmatiske normative forpliktelse. Pragmatismen som først og fremst ser til praksis og handling for menneskers verdi, vil hevde at det i samfunnet vil være et mål å utvikle oss til det bedre. Dette, må ifølge pragmatismen til Dewey, være fordi det er funksjonelt med et samfunn som utvikles til det bedre.

Hvis vi i vekst, som empirisk begrep, kun ligger en betingelse for livsutvikling, vil Dewey blant annet kunne avvise kritikk i forhold til at han ikke beskriver vekst som mål. Men dersom vekst forstås som moralsk mål – og jeg mener dette er en sannsynlig tolkning av vekst som en normativ grunntanke i Deweys pragmatisme, betyr ikke dette at Dewey mener at vekst som moralsk mål av den grunn kommer utenfra. Demokrati som den riktige styreform komme innenfra, fra utdanningen og deliberasjonen selv. I vekst som empirisk begrep eksisterer det derfor ikke et overordnet mål for samfunnet. Som Hildreth bemerker, kan det derfor se ut til at det er et annet problem ved Deweys vekstbegrep som egentlig ligger til grunn for en endeløs kritikk av utdanningsteorien hans. Hildreth skriver:

This stance is the heart of Dewey's radicalism and anti-foundationalism; it is also the source of considerable critique. Many commentators are not comfortable with his radical belief that "ordinary" educational actors (students, parents, teachers, administrators) have the capacity to determine their own ends.<sup>177</sup>

Mye av uenigheten kan altså se ut til å bunne i en kritikk av Deweys tro på menneskets mulighet til selv å komme frem til de beste løsningene. Dette er derfor ikke en kritikk av vekst i seg selv, men snarere en dypere overbevisning om at det er behov for et annet politisk system enn deliberativt demokrati (se kapittel 3).

---

<sup>177</sup> Hildreth, "What Good is Growth?", 2

Ved å ha redegjort for Deweys erfaringsbegrep i kapittel 2, som er et komplisert og nyansert begrep, er det nå tydeligere å se hva erfaringsbegrepet har å si for hvordan vi forstår vekst. Som jeg mener erfaringsbegrepet tilsier, må vekst forstås som et aspekt ved erfaringsbegrepet som både er naturalistisk og et reviderbart begrep forankret i praksis, og ikke som et metafysisk fundament for anvendt teori. På denne måten har erfaringsbegrepet så langt vist seg ikke å være en metafysisk størrelse. Samtidig argumenterer jeg for at vekst er et normativt begrep som følger av Deweys pragmatisme.

Dewey selv foreslo likevel i *Experience and Nature*, at metafysikk skulle brukes som navn på en pragmatisk refleksjon av "the generic traits of existence".<sup>178</sup> Mye av debatten innenfor pragmatisme i dag, som jeg nevnte innledningsvis til oppgaven, er hvorvidt metafysikk bør være en betegnelse på en pragmatisk refleksjon, slik Dewey foreslo. Slik jeg har tolket Deweys begrep om vekst og erfaring så lang i oppgaven, er det på den ene siden, ikke som et metafysisk fundament. Er dette i direkte konflikt med det Dewey hevder i *Nature and Experience*? Garrison, Neubert og Reich skriver:

At the end of his long life as a philosopher and educator, Dewey was ready to dismiss the very term "metaphysics" as the name for his approach. He was troubled with the identification of his own pragmatism with the metaphysical tradition in the wake of Aristotle, that is, the search for immutable essence, universal truth, and last words.<sup>179</sup>

Deweys bruk av metafysikk blir derfor misforstått, selv om Deweys egen eksperimentalisme, hans eksperimentelle tilnærming i filosofien, avviser muligheten for å oppnå endelige sannheter.

Oppsummert kan vi derfor si at Deweys forståelse av vekst som mål for utdanning og demokrati ikke er å finne i hans erfaringsbegrep, men snarere i hans pragmatiske normative forpliktelse. Dewey kan i tillegg hevde at demokrati ser ut til å være det som fungerer best og er mest funksjonelt. Dette vil også være et resultat av Deweys pragmatisme, og ikke så mye fra erfaringsbegrepet i seg selv.

Vi må også se kort på det andre intenderte målet ved utdanning, som er demokrati, før vi oppsummere kapittelet

### **Det sosiale aspektet ved erfaringsbegrepet**

Et annet intendert mål ved utdannings er for Dewey, som vi har sett, demokratiet. Det kan argumenteres for at demokrati som mål, i tillegg til å være del av hans pragmatisme, også kan

---

<sup>178</sup> Garrison, Neubert og Reich. *John Deweys Philosophy of Education*, 13

<sup>179</sup> Ibid., 12-13

finnes i et annet aspekt ved Deweys erfaringsbegrep: hans forståelse av mennesket som sosialt vesen. Som vi har sett i de foregående kapitlene, er mennesket først og fremst et sosialt vesen. Vi er ikke individer ene og alene. Således har vi sett at også Dewey mener at mentalitet og vår identitet er resultat av sosiale betingelser. Dette synet skyldes i stor grad Darwins evolusjonsteori, og Deweys tolkning av denne. Det ligger derfor også implisitt i synet på mennesket som et sosialt vesen en beskrivelse av hvorfor vi danner samfunn. Bernstein vektlegger at dersom Deweys sosiale aspekt utvikles i tilstrekkelig grad, vil dette føre til at demokratiet blir en etisk måte å leve på.<sup>180</sup> Det vil si at dersom vi lever sammen og ønsker felleskap, så ligger det visse etiske betingelser for vårt liv. Er det dermed mulig – i det sosiale aspektet ved menneskers erfaring – å finne et normativt aspekt for demokrati?

I det sosiale, ligger det at vi ønsker å være i felleskap og at vi ønsker å samarbeide. Det kan argumenteres for at det i dette synet er en forståelse av et samfunn som kommer tett opp mot Deweys beskrivelse av demokratiet. Et samfunn med sterk fellesskapsfølelse og behov for samarbeid. Det er ikke mulig å samarbeide og ha et felleskap hvor alle deltar uten at visse forutsetninger om hvordan vi skal gjøre dette ligger til grunn. Her er det mulig å finne dype verdier, som for eksempel respekt for hverandres synspunkter og ønsket om å ivareta alles meninger på best mulig måte. Det er altså, slik jeg ser det, i det sosiale aspektet ved erfaringsbegrepet i Deweys teori, at det først og fremst ligger normative betingelser til grunn for demokrati og utdanning. Det normative aspektet ved teorien hans er derfor betinget av hvorvidt den er korrekt, den empiriske påstanden om at vi er sosiale vesener. Det sterkeste argumentet for hvorvidt Dewey utdannings- og demokratiteori ligger implisitt i erfaringsbegrepet, er derfor den empiriske påstanden om at mennesket er sosialt.

Men Deweys forståelse av mennesket som sosialt vesen er vel så mye et resultat av Deweys pragmatiske, Darwin-inspirert forståelse av mennesket som primært et sosialt vesen. Det er derfor først og fremst i Deweys pragmatisme vi finner betingelser for det normative aspektet ved utdannings- og demokratiteorien til Dewey.

## **Oppsummering av kapitlet**

Vi har sett at Deweys erfaringsbegrep legger føringer på hvordan utdanning skal struktureres. Som vi har sett, samsvarer Deweys teori om utdanning i stor grad med erfaringsbegrepet og gir med dette utgangspunkt for hvordan utdanningen gjennomføres i praksis. Som tidligere

---

<sup>180</sup> Richard J. Bernstein, *The Pragmatic Turn*, 72.

nevnt, ligger det implisitt i erfaringsbegrepet, slik det er redegjort for i *The Reflex Arc Concept*, empiriske beskrivelser av hvordan læring oppstår og hva læring består av. Disse empiriske betingelsene finner vi igjen i Deweys utdanningsfilosofi: Utdanning er praktisk tilrettelagt og tar utgangspunkt i barnets nysgjerrighet/interesser for å strukturere en transaksjon mellom elev og samfunn som sikrer barnets vekst. Deretter så vi at gjennom tenkning må utdanning ta utgangspunkt i et følt problem eller en friksjon for å sette i gang tankeprosesser. I tillegg så vi at reflekterende erfaring – i forlengelse av tenkning – beskriver hvordan det hos elever er mulig å danne og kultivere vanen som er nødvendig for vekst. De må lære vanen for reflekterende tenkning. Erfaring er både følt, hatt og primær, og samtidig kjent, indirekte, reflekterende og sekundær. For Dewey er begge dimensjoner like viktige, og utdanningsteorien bygger på begge disse typer av erfaring. Deweys erfaringsbegrep gir dermed tydelig struktur til Deweys utdanningsteori, og vi finner igjen aspektene av erfaring i selve innholdet i Deweys beskrivelse av utdanning. Men ved å se nærmere på Deweys moralteori, har vi sett at han likevel synes å forutsette vekst som både moralsk mål og som naturlig prosess. Hvis vi ser på vekst som en naturlig prosess, har det vært vanskelig å finne det normative aspektet ved utdanning og demokrati i selve erfaringsbegrepet: Hvorfor er demokratiet et mål? Det er dermed et viktig aspekt ved Deweys utdannings- og demokratiteori som ikke er gitt med selve erfaringsbegrepet, nemlig det grunnleggende normative aspektet ved den. Vi har likevel sett å kunne finne et argument for at demokratiet er menneskets mål, i det at mennesket, for Dewey, er sosialt vesen som er avhengig av et samfunn for sin individuelle identitet. Det er menneskets sosiale natur som gjør det mulig å utvikle verdier som respekt og samarbeid. Disse er også tilgjengelige som menneskelig erfaring, og dermed er det også gjennom erfaring at vi kan utvikle de nødvendige retningslinjer for hvordan utdanning skal struktureres for å oppnå kultivering av gode vaner og intelligent refleksjon gjennom reflekterende erfaring. Det er dermed ubestridelig at menneskelig erfaring spiller en sentral rolle i Deweys forståelse av hva utdanning er, hvordan den kan bygges opp, og hva suksesskriteriene er for hvordan utdanning skal gjennomføres. Likevel er det riktig å si at *målet* for utdanning ikke er utledet av erfaringsbegrepet, som vi karakteriserte det i kapittel to. Min påstand er at *verdiene* som gir utdanning formål og retning forutsetter normative forpliktelser som er betegnende for Deweys pragmatisme, men som ikke kan utledes av teorien om erfaring. Snarere er det riktig å si at det er det normative aspektet av Deweys pragmatisme—i ideen om vekst—som gjør menneskers erfaring sentralt for utdanning og politikk.

Vi er nå i ferd med å besvare oppgavens problemstilling. I neste kapittel vil vi først oppsummere oppgaven så langt. Så vil vi kort skissere hvordan Deweys pragmatiske grunnforpliktelser betinger utdannings- og demokratiteorien. Dette vil gjøre klart at det å vise til erfaringens betydning for utdanning og politikk, ikke er det samme som å utlede politisk teori eller utdanningsteori fra et filosofisk erfaringsbegrep.

## Kapittel 5 Oppsummering og konklusjon

Vi har i denne oppgaven sett på Deweys erfaringsbegrep, hans pragmatisme og hans utdannings- og demokratiteori. Disse ble gjennomgått i de tre første kapitlene av oppgaven, mens relasjonen mellom erfaringsbegrepet og utdannings- og demokratiteorien ble drøftet i forrige kapittel. Med utgangspunkt i de foregående kapitlene kan vi nå utvikle et svar på oppgavens problemstilling: I hvilken grad er John Deweys syn på utdanning og demokrati betinget av hans begrep om erfaring?

Så langt har jeg argumentert for at Dewey kan finne grunnlag for en utdanningsfilosofi som kan gjennomføres i praksis. Det finner han ved hjelp av sin kritikk av *The Reflex Arc Concept* i psykologien, tenkning i erfaring, en analyse av reflekterende erfaring, moralsk erfaring og sosial erfaring. Utviklingen av utdanningsteorien vil dermed nødvendigvis ligge i en forlengelse av Deweys forståelse av erfaring. Deweys teori om erfaring gir samtidig struktur og empirisk innhold til utdanningsfilosofien. Det vil også si at erfaringsbegrepet speiler den utdanningsfilosofien Dewey mener er den riktige. Likevel har det vært vanskelig å finne implisitt i erfaringsbegrepet Deweys intenderte og artikulerte mål ved utdanning og demokrati: vekst. Selv om reflekterende erfaring fører til en praktisk problemløsende metode på linje med den vitenskapelige metode, er det ikke slik at vekst eller demokrati (slik Dewey forstår det) av denne grunn ligger implisitt i erfaringsbegrepet. Vi har sett at demokrati og vekst som mål for samfunnet hviler på en pragmatisk, Darwin-inspirert forståelse av mennesket som primært et sosialt vesen.

Relasjonen mellom erfaring, utdanning og demokrati er således tett, og vi ser at erfaring er en størrelse som går igjen i Deweys utdannings- og demokratiteori. Jeg har også argumentert for at erfaringsbegrepet gir verktøy som er viktige for å strukturere utdanning, som igjen kan føre til et demokrati i vekst. Men hva er det som betinger denne påstanden om at utdanning vil føre til vekst, eller at vekst er det endelige mål for alle samfunn? Denne tanken er den normative kjernen i Deweys forståelse av utdanning og i hans demokratiteori. Det er ikke min oppgave her å forsvare denne ideen, men det er viktig å påpeke at det er dette, og ikke erfaringsbegrepet, som i siste instans støtter opp under Deweys samfunnsorienterte filosofi. Avslutningsvis vil jeg understreke dette poenget, ved å skissere hvordan hovedtrekkene i Deweys forståelse av utdanning og demokrati kan utledes fra aspekter av pragmatismen som ikke legger en teori om erfaring til grunn.

## **Erfaring, vekst og pragmatisme**

Vi har sett at erfaringsbegrepet egentlig bare legger to føringer på hvordan utdanning struktureres:

1. For at utdanning skal være i forlengelse av hvordan barn lærer gjennom erfaring, må utdanningen ta utgangspunkt i barnets interesse og forankres i praksis.
2. For at utdanning skal være i forlengelse av tenkning i erfaring, må utdanning ta utgangspunkt i barnets tankeprosess, som alltid begynner med en følt spenning eller friksjon.

Vi har også sett at Dewey bruker erfaringsbegrepet til å utlede føringer på hvordan demokratiet forstås:

1. For at demokratiet skal være i forlengelse av mennesket som sosiale vesener i erfaring, må demokrati innebære respekt og samarbeid.

Men disse betingelsene kan også fremmes i et annet perspektiv enn det som fokuserer på erfaringens natur, et perspektiv som like fullt er betegnende for Deweys pragmatisme. I boken *Pragmatism and Educational Research*, som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven, oppsummerer Gert J. J. Biesta og Nicholas C. Burbules tre konsekvenser for utdanning (og utdannings-undersøkelse) som Deweys pragmatisme medfører

Disse er som følger:

1. Praksis: Først og fremst finner vi i pragmatismen et grunnlag for at utdanning skal være praktisk orientert, det vil si at den skal ta utgangspunkt i handling. Som vi har sett, avviser Dewey med sitt anti-teoretiske grunnlag at det er en epistemologisk forskjell mellom teori og praksis. Dette følger av pragmatismens syn på objektivitet og sannhet. Teori kan derfor ikke etablere hvordan noe er, for så å la oss utlede retningslinjer for praksis. Derimot er kunnskap tilegnet gjennom handling, og teori og praksis må utvikles i samspill. Dette er tilfelle også for Deweys utdanningsteori. Teorier om utdanning kommer ikke foran utdanning gjennomført i praksis. Derimot er det en transaksjon mellom praksis og teori i handling. Dette er således også tilfelle i Deweys utdanningsteori. Det vil si at utdanningsteori er like mye praksis som (utdannings)praksis er. Å gi en annen forklaring på forholdet mellom teori og praksis har mye å si for et emne som utdanning. Dewey gir en mulighet til å se på vitenskap, ikke først og fremst som en sannhet man skal følge, men snarere som en mulighet og metode



innenfor utdanningen- Dette er et vesentlig poeng for pragmatismen, som kan gjøres tydelig uten at vi appellerer til analysen av erfaring.

2. Undersøkelse: Deweys transaksjonelle realisme forteller også at vi må forme kunnskapsobjekter etter våre handlinger, det vil si at de er instrumenter som er tilgjengelige for å løse, forme og underbygge våre handlinger. Spørsmålet er ikke hvordan vi kan få praksis til stemme overens med teori, men snarere praktiske spørsmål om hvordan vi kan bruke de forskjellige instrumenter eller verktøy vi har tilgjengelige for å løse problemer på en ansvarlig måte. Deweys pragmatisme, som ser på *undersøkelser* som verktøy, gir oss mulighet til å si at reflekterende undersøkelse er funksjonelt for de målsettinger vi har.

3. Sosialt: Deweys pragmatisme impliserer også at han ønsker å se vitenskapelig metode og kunnskap i forhold til menneskers anliggende, samt å finne meningsfulle måter å integrere sosiale og intellektuelle perspektiver på i sosiale kontekster. Deweys svar på at hans teori har endt opp som subjektivisme, er at målet aldri har vært objektivisme,; snarere intersubjektivisme. På samme måte svarer han på kritikken om hans teori er relativisme, at målet ikke er absolutisme, men det han kaller humanisme. Deweys humanisme er intersubjektiv og *sosial*: Biesta og Burbules skriver: "a humanism in which we are fully human only in and through our cooperation, communication, and common democratic deliberation with others".<sup>181</sup>

Ut fra dette ser vi at Deweys pragmatisme fører til en utdanningsteori, hvor utdanning er strukturert som praktisk orientert, hvor undersøkelse er funksjonell, og hvor mennesker kommer sammen som sosiale først og fremst gjennom samarbeid, kommunikasjon og demokratisk deliberasjon med andre. I dette resonnementet trengs ingen appell til et spesielt erfaringsbegrep.

Det som derimot ikke ser ut til å følge av pragmatismen per se, men som er en del av Deweys forståelse av erfaring, er *hvordan* mennesket lærer, og *hvordan* vi tenker. Men disse er empiriske aspekter ved Deweys teori, som naturligvis kan stilles spørsmål ved. De kan, som alt annet, være feil, og dersom de viser seg å være feilaktige påstander, vil de måtte revideres. Men at det er slik, er helt i tråd med Deweys pragmatiske forståelse av utdanning og demokrati.

---

<sup>181</sup> Biesta og Burbules, *Pragmatism and Educational Research*, 105–106.

## Avslutning

John Deweys filosofi er en filosofi om handling. Det er en filosofi om forandring. Det er en filosofi om utvikling i et demokrati, og en evig jakt etter å gjøre ting bedre i forhold til menneskenes verdier. Det er også en optimistisk filosofi med tro på menneskets evner og mulighet til å løse problemer. Ved hjelp av naturvitenskapene og den vitenskapelige metode, kan (og vil) mennesket komme frem til de beste løsningene på de problemer som måtte oppstå. Mennesket er for Dewey først og fremst et sosialt vesen, det er ikke isolert fra andre eller fra omgivelsene. Vi er som subjekter i stadig relasjon til verden rundt oss.

På sitt beste kan demokratiet, ifølge Dewey, tilføre betingelser for forskjellige måter å leve på i et samfunn. Demokratiet kan gjøre individene i et samfunn i stand til å forstå hverandres behov og ønsker, samt relasjonen mellom sine egne og andres behov. Demokratiet blir således en metode for sosial undersøkelse, og metoden er å tilføre intelligent undersøkelse av politiske og sosiale problemer. Ikke-demokratiske land klarer ikke å gjøre dette, hevder Dewey.<sup>182</sup> I tillegg er konflikt alltid en del av et demokrati. Konflikter vil alltid oppstå, men dette er ikke problemet, og det som er vesentlig er hvordan vi reagerer og løser problemene vi møter. Dette krever intelligens, fantasi og samarbeid. Og dette er utdanningens oppgave.

---

<sup>182</sup>Bacon, *Pragmatism*, 61

## Bibliografi

- Aristoteles. *De Anima (On the Soul)* . Oversatt av Hugh Lawson-Tancred. London: Penguin Books, 1986.
- Anderson, Elizabeth. "Dewey's Moral Philosophy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.)  
20.01.14<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/dewey-moral/>
- Bacon, Michael. *Pragmatism. An Introduction*. Cambridge: Polity Press, 2012
- Bernstein, Richard J. *Dewey on Experience, Nature, and Freedom, Representative Selections* . Indianapolis/ New York : The Liberal Arts Press, Inc, 1960.
- *The Pragmatic Turn*. Cambridge: Polity Press, 2010.
- Bertram, Christopher, "Jean Jacques Rousseau", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2012 Edition), Edward N. Zalta (red.), 27.09.10  
<http://plato.stanford.edu/archives/win2012/entries/rousseau/>
- Biesta, Gert J. J. og Nicholas C Burbules,. *Pragmatism and Educational Research* . Lanham, Boulder, New York, Toronto og Oxford: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 2003.
- Boydston. Jo Ann *Guide to the Works of John Dewey* London og Amsterdam : Feffer & Simons, Inc. , 1970.
- Bohman, James and Rehg, William, "Jürgen Habermas", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.) 04.08.14  
<http://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/habermas/>
- Bragd, Melvyn, A. C. Grayling, Julian Baggini, Miranda Fricker. "In Our Time, Pragmatism" *BBC Radio 4*, podcast 17.11.05  
<http://www.bbc.co.uk/programmes/p003k9f5>
- Burch, Robert. "Charles Sanders Peirce", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 12.11.14  
<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/peirce/>
- Boydston, Jo Ann. *Guide to the Works of John Dewey* . London og Amsterdam: Feffer & Simons, Inc., 1970.
- Christiano, Tom, "Democracy", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (red.) 27.07.06  
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/democracy/>
- Dancy, Jonathan. *Introduction to Contemporary Epistemology* . Malden, USA: Blackwell Publishing, 1985.
- Darwin, Charles. *The Origin of Species. By Means of Natural Selection* . London : John Murray, 1902.
- Dawkins, Richard. *The Selfish Gene* . Oxford : University Press.
- Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books. 1934
- *Collected Works* (red) Jo Ann Boydston, The Later Works, (LW 1-17) 1925-1953, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1971
- *Collected Works* (red) Jo Ann Boydston, The Early Works, 1882  
1898, Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1971
- *Democracy and Education*. Norwood: Macmillan Company, 1916.
- *Essays in Experimental Logic*. Chicago: University of Chicago Press, 1916
- *Experience and Education*. New York : Dover Publication , 1958.
- *How We Think* . New York: Dover Publications Inc., 1997.

—*The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 1900 (MW1) / The Project Gutenberg eBook. The Child and The Curriculum Character set encoding: ISO-8859-1.Publisert 28.06.09 <http://www.gutenberg.org/files/29259/29259-h/29259-h.htm>

—*Logic: The Theory of Inquiry*, New York: Henry Holt and Co., 1938, 79

—"The Reflex Arc Concept in Psychology", *Psychological Review*, III, 1896, 357-70

—*The Quest for Certainty*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1929,

Diggins, John Patrick. *The Promise of Pragmatism. Modernism and the Crisis of Knowledge and Authority*. Chicago og London, 1994.

Eriksen, Trond Berg. *Filosofihistorien på 200 minutter*. 2006. CD.

Garrison Jim, Stefan Neubert og Kersten Reich. *John Dewey's Philosophy of Education. An Introduction and Recontextualization for Our Times*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

Gerald, Gaus,; Courtland, Shane D., "Liberalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 16.09.10  
<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/liberalism/>

Cohen, Morris, *Reason and Nature*, London: Kegan Paul, 1931

Godfrey-Smith, Peter. *Theory and Reality. An introduction to the Philosophy of Science*. Chicago og London: The University of Chicago Press, 2003.

Goodman, Russell. "William James", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 Edition), Edward N. Zalta (red.),  
29.10.13 <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/james/>

Gowans, Chris, "Moral Relativism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2015 Edition), Edward N. Zalta (red.), 09.12.08  
<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/moral-relativism/>

Hahn, Songsuk Susan. «Organic Holism and Living Concepts.» *International Yearbook of German Idealism*, 2007 : 331-356.

Hildebrand, David L. .

Hatfield, Gary, "René Descartes", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2015 Edition), Edward N. Zalta (red.),  
16.01.14 <http://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/descartes/>

Hildebrand, David L. *Dewey. A beginner's guide*. Oxford: Oneworld Publications, 2008.

—*Beyond Realism and Antirealism*. Nashville: Vanderbilt University Press, 2003.

Hildreth, R. W. «What Good is Growth? Reconsidering Dewey on the Ends of Education.» *Education & Culture*, 2011: 1-20.

Houlgate, Stephen, "Hegel's Aesthetics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.) 10.02.14  
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/hegel-aesthetics/>

Jackson, Philip W. *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven and London: Yale university Press, 1998.

James, William, "The Will to Believe". *The Work of William James, vol 6*, (1979), red. Frederick H.

Burkhardt, Fredson Bowes, og Ignas K. Skrupskelis. Cambridge: Harvard University Press, 1979

Kennedy, Gail. «Dewey's Logic and Theory of Knowledge.» I *Guide to the Works of John Lippmann Walter, Public Opinion*, 1922 (New York: Macmillan, 1960)

Lovdata, *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*, LOV av 17.07.98  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Klein, Peter, "Skepticism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.),  
 28.10.10<http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/skepticism/>  
 Levine, Steven. «Rehabilitating Objectivity: Rorty, Brandom, and the New Pragmatism.» *Canadian Journal of Philosophy*, Desember 2010: 567-590.  
 Morgan, Michael L. *Classics of Moral and Political Theory*. Redigert av Michael L. Morgan. Vol. 5. 5 vol. Indianapolis/Cambridge: Hackett Publishing Company, 2011.  
 Mounce, H.O. *The Two Pragmatisms. From Peirce to Rorty*. London og New York: Routledge, 1997.  
 Redding Paul, "Georg Wilhelm Friedrich Hegel", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.)  
 22.07.10<http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/hegel/>  
 Ramberg, Bjørn "Richard Rorty", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition), Edward N. Zalta (red.) 16.06.07  
<http://plato.stanford.edu/archives/spr2009/entries/rorty/>  
 Rohlf, Michael, "Immanuel Kant", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 20.05.10  
<http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/kant/>  
 Rorty, Richard. *Philosophy and the Mirror of Nature*. New Jersey: Princeton University Press, 1979.  
 —"The Priority of Democracy to Philosophy", 1991  
 Shane D; Courtland, "Liberalism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.),  
 16.09.10<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/liberalism/>  
 Smith, George, "Isaac Newton", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2008 Edition), Edward N. Zalta (red.), 19.12.07  
<http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/newton/>  
 Stewart Duncan, , "Thomas Hobbes", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2013 Edition), Edward N. Zalta (red.),  
 04.02.13<http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/hobbes/>  
 Store norske leksikon. "Deliberasjon (2009, 14. Februar)  
<https://snl.no/deliberasjon>  
 Uzgalis, William, "John Locke", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.)  
 10.09.12<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/locke/>  
 Skirbekk, Gunnar. *Politisk filosofi 2*. Oslo : Universitetsforlaget , 1974.  
 Talisse, Robert B. «Two Democratic Hopes .» *Contemporary Pragmatism Vol 4, No. 2*, Desember 2007: 19-28.  
 Thornton, Stephen, "Karl Popper", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.)  
 05.02.13<http://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/popper/>  
 Wenar, Leif, "John Rawls", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2014 Edition), Edward N. Zalta (red.), 24.09.12<http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/rawls/>

